



PUCE
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

¿Cómo construimos Aprendizaje-Servicio?

TESTIMONIOS Y GUÍA

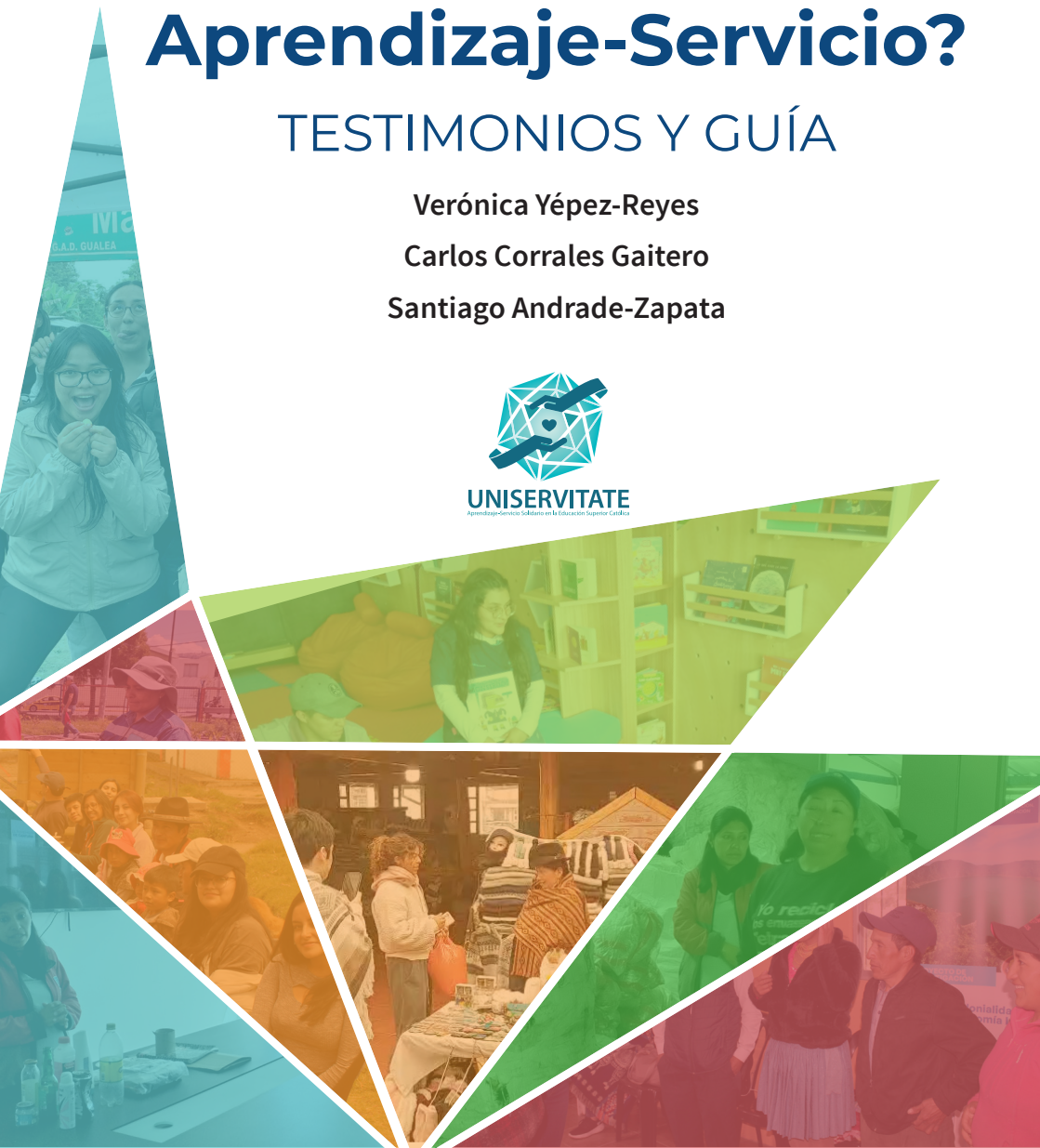
Verónica Yépez-Reyes

Carlos Corrales Gaitero

Santiago Andrade-Zapata



UNISERVITATE
Aprendizaje-Servicio Subcentro en la Educación Superior Católica



¿Cómo construimos Aprendizaje-Servicio?

Autores:

Verónica Yépez-Reyes
Carlos Corrales Gaitero
Santiago Andrade-Zapata

Cómo citar:

Yépez-Reyes, V., Corrales Gaitero, C. & Andrade-Zapata, S. (2026). ¿Cómo construimos Aprendizaje-Servicio? Testimonios y Guía. EdIPUCE.

Editor gráfico:

Guillermo Sánchez Borrero

Diseño editorial. Carrera de Diseño Gráfico PUCE:

Gabriela Arias Valencia
Valeska Guayaquil Corrales
Diana Imbaquingo Moyón

Asistencia:

Joselin Rodríguez Jiménez

ISBN: 978-9978-77-816-6

Tiraje: 300

Quito, julio de 2026
Impreso en Ecuador

Esta guía se realizó como uno de los proyectos ganadores de los Pequeños Fondos de Investigación 2025-2026 de Uniservitate en la categoría “Procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las Instituciones Católicas del Educación Superior (ICES)”.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. Presentación	4
II. Metodología de investigación	6
III. ¿Qué contiene la guía?	10
IV. No toda vinculación es Aprendizaje-Servicio	22

FASES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Fase 0: ¿Qué necesitas antes de empezar?	28
Fase 1: Motivación	30
Fase 2: Diagnóstico	42
Fase 3: Diseño	52
Fase 4: Ejecución	62
Fase 5: Cierre	74

PARA FINALIZAR

Ma. Rosa Tapia, Coordinadora Uniservitate	86
---	----

EPÍLOGO

Amar, perdonar y servir. P. Carlos Ignacio Man-Ging, S.J., Rector PUCE	90
--	----

REFERENCIAS	92
-------------------	----

ANEXOS.....	96
-------------	----



I Presentación

¿Cómo construimos Aprendizaje-Servicio? Testimonios y Guía reúne todos los elementos de un sueño hecho realidad que lo presentamos, muy simbólicamente, este 13 de abril, Día del Maestro Ecuatoriano.

Hace 10 años, de la mano generosa

del Centro de Vinculación Universitaria y Comunitaria de la Universidad de Ohio (hoy Center for Community Impact- CCI), recibimos el libro *Service-Learning Essentials* (Jacoby, 2015), con el cual se encendió en la PUCE la llama para dar nombre y forma a las actividades de servicio que ya se realizaban en asignaturas de distintas carreras, inspiradas en la espiritualidad ignaciana: **“en todo amar y servir”**.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) en la PUCE inició a través de asignaturas puntuales y docentes entusiastas, quienes luego, con tesón, lograron

institucionalizar esta metodología que hoy es parte fundamental de una universidad contemporánea, humana y comprometida. El ApS es una de las metodologías innovadoras que se privilegia en el Modelo Educativo de la PUCE (2025), el cual incorpora al servicio como su *raison d'être*: la devolución a la sociedad de los aprendizajes, a través de proyectos conjuntos, solidarios y colectivos.

Esta guía se realiza como uno de los proyectos ganadores de los Pequeños Fondos de Investigación 2025-2026 de Uniservitate, gracias al apoyo de Porticus y la gestión y coordinación del CLAYSS. Se enmarca en la categoría “Procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las Instituciones Católicas del Educación Superior (ICES)”. Desde su adjudicación, ha contado con el apoyo incondicional y el seguimiento permanente de la



Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de colegas diligentes de la Dirección de Enseñanza e Innovación Docente, con quienes estamos sumamente agradecidos.

En cuanto a su diseño, la guía constituye un metaproyecto de ApS desarrollado en las asignaturas de Diseño Editorial y de Comunicación y Producción Digital de la Carrera de Diseño Gráfico. Son los estudiantes quienes han interpretado los testimonios para el diseño editorial y gráfico del documento que presentamos.

El contenido de la guía se ha nutrido de espacios de encuentro, reuniones, jornadas de apertura y cierre, en los que han participado personas maravillosas: docentes, estudiantes y administrativos, quienes han compartido sus experiencias en la aplicación de la metodología; la han disfrutado y también enfrentado sus desafíos. Como investigadores comprometidos, sus nombres se han anonimizado; sin embargo, sus testimonios constituyen el centro de este documento. Para todos ustedes: ¡pay!, un gracias enorme.

Verónica, Carlos y Santiago
Quito, 13 de abril de 2026



1 | INTRODUCCIÓN

II. Metodología de investigación

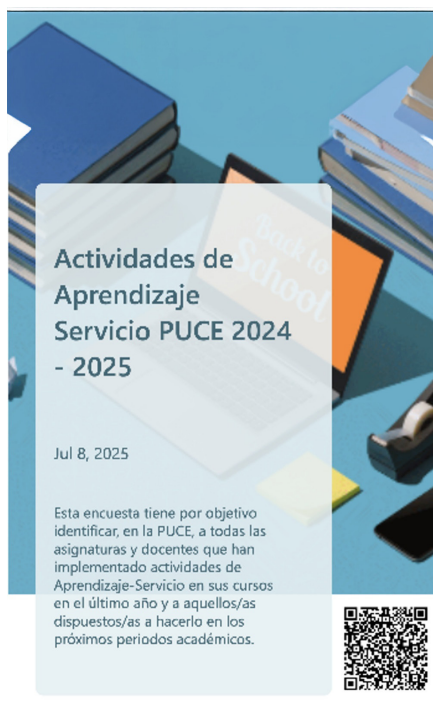
Esta guía es el resultado de una investigación cualitativa basada en teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2015), en la que la información emerge inductivamente a partir de los testimonios recabados. En línea con Kvale (2011), las entrevistas se emplean como un recurso para comprender el mundo vivido de los participantes. En tal sentido, el contenido del texto se construye desde sus propias experiencias y narrativas.

Así, en julio de 2025 arrancó oficialmente el proyecto con el lanzamiento de una encuesta dirigida a docentes de toda la comunidad PUCE que habrían incursionado en ApS en el último año, con la finalidad de identificar a los docentes que podrían aportar su conocimiento sobre experiencias de ApS (Figura 1).

La encuesta contó con 101 respuestas, de las cuales 90 fueron válidas. En ellas se identificaron a 32 docentes que habían implementado ApS o que planificaban hacerlo en los próximos periodos académicos y deseaban compartir sus experiencias. Con esta información, junto con el registro de proyectos participantes en los siete certámenes de ApS realizados en la PUCE desde

Figura 1.

Encuesta ApS 2024-2025



2022, se procedió a realizar entrevistas en profundidad. El principal criterio de selección fue que los docentes contaran con al menos dos periodos de aplicación de la metodología. Los docentes seleccionados proporcionaron el contacto de



sus socios comunitarios y estudiantes para las entrevistas.

En la Tabla 1 se presenta el corpus de análisis utilizado para la construcción de esta guía. Se realizaron 43 entrevistas temáticas a 16 profesores, 18 estudiantes y 9 socios comunitarios. Estas entrevistas fueron conducidas de manera presencial o virtual mediante un guion semiestructurado elaborado a partir de una matriz de preguntas validada por el Grupo de Investigación en Aprendizaje-Servicio de la PUCE, sede matriz (GI-ApS), siguiendo el enfoque de Kvale (2011) (Anexo 1).

Adicionalmente, se realizaron dos grupos focales mediante videoconferencia, con la participación de 12 docentes identificados a través de la encuesta realizada en 2025. Para ello, se utilizó un guion compuesto por tres preguntas abiertas exploratorias (Anexo 2). Estas mismas preguntas respondieron 6 miembros del grupo de investigación de Aprendizaje-Servicio (GI-ApS) a través de un cuestionario.

Finalmente, en febrero de 2026 se recabaron las reflexiones de 11 docentes, 9 estudiantes y 3 socios co-

munitarios que implementaron ApS en la sede matriz durante el último periodo académico (2025-02), a través de un encuentro presencial de cierre de experiencias. La actividad se desarrolló mediante una dinámica de taller organizada en tres grupos de trabajo. Se establecieron 3 rondas con preguntas diferenciadas para la discusión en grupos y, posteriormente, dos plenarias de sistematización (Anexo 3).

Con toda esta información recabada, se procedió a una primera revisión que permitió establecer 9 códigos para el análisis de la información dentro de las fases del ApS: definición, factores potenciadores, factores críticos o problemáticas, logros, compromiso de los actores, reconocimiento (coconstrucción), roles asignados y asumidos), recomendaciones e indicadores de desarrollo de la fase.

Una vez analizadas estas fases, algunos códigos resultaron redundantes al estar contenidos en otros. La estructura final de las fases del ApS se configura a partir de estos códigos:

1. Definición



1 | INTRODUCCIÓN

2. Logros esperados

3. Riesgos a prevenir

4. Roles y responsabilidades

5. Indicadores de desarrollo

6. Preguntas orientadoras

7. Recomendaciones prácticas y estrategias

Adicionalmente, durante el análisis, emergieron tres códigos específicos

Tabla 1

Participantes de la investigación y su codificación

TIPO DE FASES	FASES	DOCENTES (n=16) <i>Código secuencial</i>	ESTUDIANTES (n=18) <i>Código secuencial</i>	SOCIOS COMUNITARIOS (n=9) <i>Código secuencial</i>
Fases Canónicas [F]	Motivación [FM]	FM D1	FM E1	FM SC1
	Diagnóstico [FD]	FD D1	FD E1	FD SC1
	Diseño y Planificación [FP]	FP D1	FP E1	FP SC1
	Ejecución [FE]	FE D1	FE E1	FE SC1
	Cierre [FC]	FC D1	FC E1	FC SC1
Fases Transversales [T]	Comunicación & Sistematización [TC]	TC D1	TC E1	TC SC1
	Reflexión [TR]	TR D1	TR E1	TR SC1
	Evaluación [TV]	TV D1	TV E1	TV SC1
Encuentro de Cierre de Experiencias		DOCENTES/ ADMIN. (n=11)	ESTUDIANTES (n=9)	SOCIOS COMUNITARIOS (n=3)
		C D1	C E1	C SC1
Cuestionario		DOCENTES (n=6)		
		G1		
Grupos focales		DOCENTES (n=12)		
		Q1		



en cada fase. Estos se incorporaron como palabras clave, con el fin de enriquecer su comprensión y orientar el trabajo.

una revisión global de testimonios que permitió establecer los códigos emergentes como se muestra en la Tabla 2.

Finalmente, las cinco fases canónicas del ApS (motivación, diagnóstico, diseño y planificación, ejecución y cierre), se complementan con tres fases transversales presentes en todas las fases anteriores: reflexión, comunicación y sistematización, y evaluación.

Las fases transversales aparecen dentro de la guía como apartados diferenciados en cada una de las fases canónicas, aportando información para su aplicación.

Para las fases transversales se realizó

Tabla 2
Códigos emergentes por fases canónicas y transversales

FASE CANÓNICA FASE TRANSVERSAL	MOTIVACIÓN	DIAGNÓSTICO	DISEÑO	EJECUCIÓN	CIERRE
Reflexión	Preguntas iniciales	Contraste de necesidades	Revisión de decisiones	Pausas reflexivas	Balance final
Evaluación	Línea de base	Pertinencia	Viabilidad	Seguimiento	Valoración de resultados
Sistematización y comunicación	Registro inicial	Documentación del contexto	Socialización del plan	Difusión de avances	Devolución y visibilización



III. ¿QUÉ CONTIENE LA GUÍA?

¿Cómo construimos Aprendizaje-Servicio? Testimonio y Guía busca orientar y acompañar a los cursos que deciden incursionar en el Aprendizaje-Servicio (ApS), a través de las experiencias y los aprendizajes adquiridos durante la implementación de esta metodología por parte de docentes, estudiantes y socios comunitarios.

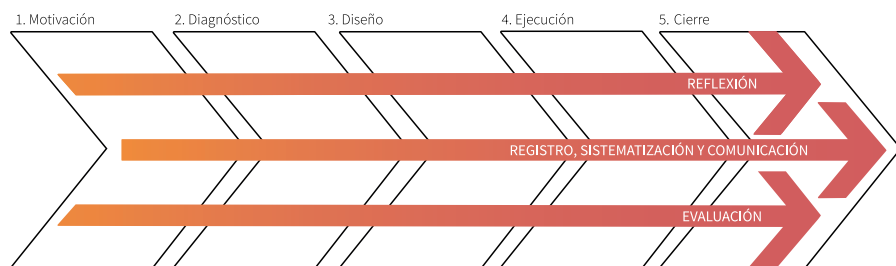
Te invitamos a leer la guía y, sobre todo, a ponerla en práctica. Puedes usarla de manera flexible, revisando los apartados según lo que necesites en cada momento. Aquí encontrarás ideas, ejemplos y orientaciones que puedes adaptar a tu propia experiencia de ApS.

La guía cuenta con una primera sección introductoria con tres apartados: a) Avances y Desafíos del Aprendizaje-Servicio en el Ecuador, b) Marco de Referencia institucional para el ApS y c) No Toda Vinculación es Aprendizaje-Servicio.

La segunda sección se organiza a través de las fases del Aprendizaje-Servicio propuestas por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (Figura 2): 1) Motivación, 2) Diagnóstico, 3) Diseño y Planificación, 4) Ejecución y 5) Cierre. Como se observa en la figura, existen tres procesos o acciones transversales que ocurren simultáneamente.

Figura 2

Fases del Aprendizaje-Servicio



Nota: Elaborado a partir de Tapia (2024, p. 48).

táneamente en cada fase: reflexión, comunicación y sistematización, y evaluación; estos aspectos se desarrollan en cada una de las fases.

En cada fase la guía incluye enlaces a recursos descargables que pueden servir como modelo para la implementación del ApS en distintas asignaturas.

La tercera sección, para finalizar, la escribe María Rosa Tapia, Coordina-

dora de Uniservitate, quien ha estado vinculada estrechamente con la PUCE desde que impartió el primer taller internacional presencial de ApS en 2019. Finalmente, el epílogo, que en realidad es un nuevo comienzo, pues aquí inicia la travesía en el ApS, fue redactado por el P. Carlos Ignacio Man-Ging S.J., Rector de la PUCE.

¡Que viva, crezca y florezca el Aprendizaje-Servicio!



1 | INTRODUCCIÓN

a. Avances y desafíos del Aprendizaje-Servicio en el Ecuador

En el Ecuador, el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha ganado relevancia como una de las metodologías pedagógicas conectadas con las necesidades sentidas en la comunidad. Sin embargo, su desarrollo no ha sido lineal ni homogéneo. Aunque el país dispone de un marco normativo favorable en Educación Superior (LOES, 2023) para fortalecer la relación entre educación y sociedad, la institucionalización del ApS, o su aplicación como metodología de enseñanza, sigue siendo desigual y, en muchos casos, todavía preliminar.

Uno de los antecedentes más relevantes del ApS en el país es el programa “Escuelas Solidarias”, impulsado en 2007 por la ONG E-dúcate y el Ministerio de Educación (MINEDUC). En su fase piloto, la experiencia formó al profesorado en la metodología e involucró a 44.921 estudiantes de 133 escuelas, junto a 160 docentes, duplicando su alcance al año siguiente (Minteguiaga, 2014). Además, tuvo especial presencia en zonas rurales y contó con un equipo de 12 profesionales del MINEDUC encargados

del seguimiento territorial mediante visitas, supervisión y acompañamiento directo (Jarrín, 2009).

Aunque el programa sentó un precedente importante, incluyendo la primera entrega de un Premio Presidencial a las escuelas que desarrollaban experiencias de aprendizaje-servicio (CLAYSS, 2009), también evidenció debilidades, como la dificultad para sostener las iniciativas, evaluarlas rigurosamente y consolidarlas como políticas. Por ello, no logró consolidarse como una estrategia pública sostenida ni suficientemente sistematizada. Estas dificultades constituyeron desafíos que aún perduran y sobre los cuales hace falta trabajar para lograr una real incorporación del ApS en estos niveles educativos. No obstante, algunas instituciones a lo largo del país han incorporado el ApS en Bachillerato y Educación Básica.

En Educación Superior, por su parte, se ha avanzado más en el reconocimiento y posicionamiento de la vinculación con la sociedad como función



sustantiva de la universidad que en la institucionalización del ApS como metodología de enseñanza. La práctica de servicio comunitario se ha integrado al currículo de carreras y programas, lo que, en términos generales, ha favorecido, y continúa favoreciendo, la presencia de esta metodología en dichas experiencias de aprendizaje (Corrales y Andrade, 2021).

En cuanto a la institucionalización del ApS, este sigue principalmente una lógica *top-down* e *inside out*, impulsada desde la normativa y por las propias instituciones, más que desde procesos participativos amplios. Si bien esto facilita su incorporación, también implica riesgos: una implicación docente más obligada que convencida, una participación comunitaria limitada y la posible reducción del ApS a vinculación, sin alcanzar plenamente su sentido educativo y transformador (Corrales Gaitero, 2023).

La institucionalización del ApS, por tanto, no depende solo de incluir horas de servicio o proyectos comunitarios en el currículo, sino de consolidar una cultura educativa que reconozca a la comunidad como interlocutora y coparticipante del proceso formativo.

Red Ecuatoriana de Aprendizaje Servicio (REApS)

La Red Ecuatoriana de Aprendizaje-Servicio (REApS) se conformó en 2023 y es miembro de la REDIBAS (Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio). La REApS está integrada por universidades, colegios e instituciones educativas públicas y privadas del país, con el objetivo de profundizar y difundir la metodología de Aprendizaje y Servicio en el ámbito nacional.

En julio 2025, en el marco del III Encuentro de la REApS, desarrollado en la PUCE, sus miembros realizaron una autoevaluación de la institucionalización del ApS en sus instituciones, con base en la Rúbrica de Autoevaluación de Furco (2011), que contempla los siguientes componentes:

- Filosofía y Misión del ApS
- Involucramiento y apoyo de los docentes en el ApS
- Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el ApS
- Participación y Asociación de los Socios Comunitarios
- Apoyo institucional al ApS
- Institucionalización del ApS



1 | INTRODUCCIÓN

Los resultados muestran un escenario de avances heterogéneos. En términos generales, las instituciones evidencian que el ApS ya no es una práctica desconocida, aunque su nivel de consolidación varía según la claridad conceptual, el apoyo institucional, la participación de estudiantes y docentes, y el rol de los socios comunitarios.

Los casos más desarrollados son los de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), que en 2026 celebró los 15 años de implementación de su Programa de Aprendizaje-Servicio (PASEC), un curso obligatorio de colegio general (USFQ, 2026), y el de la PUCE, que en 2016, con el apoyo de la Universidad de Ohio, integró dentro de la metodología a una serie de experiencias que ya venía desarrollando (Yépez-Reyes et al., 2019). En ambos casos se identificaron estructuras de coordinación, políticas de apoyo y cierta inserción institucional del enfoque. Sin embargo, persisten desafíos importantes como ampliar su transversalidad curricular, fortalecer la evaluación del impacto y generar mayor reconocimiento y participación de docentes, estudiantes y socios comunitarios.

En otros casos, como el Colegio Einstein, la Universidad Hemisferios (UHE) y los centros educativos de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (RUEI), el proceso se encuentra en una fase menos consolidada, aunque existen esfuerzos valiosos y una sensibilidad pedagógica favorable. En particular, la RUEI señala la necesidad de avanzar en el diseño de políticas institucionales, fortalecer los equipos de acompañamiento y consolidar canales más estables de comunicación y trabajo con los socios comunitarios. Es tarea de todos los miembros de la red apoyarse mutuamente para alcanzar mayores estándares y promover la incorporación de más instituciones en esta metodología.

Y es que el ethos del ApS es, precisamente, el intercambio de conocimientos, como lo manifiesta Sebastián Zulueta, uno de los promotores de ApS en la Universidad de Chile, en conversación con Andrew Furco, experto en ApS de la Universidad de Minnesota, luego de visitar más de 10 universidades en los Estados Unidos:

Hay algo que no entiendo Andy... ¿por qué las universidades compar-
ten todo su conocimiento conmigo,
desde sus presupuestos, metodo-



logías, documentos y estrategias? Es como si regalaran todo su know how y se los pudieran copiar. Y su respuesta fue una enseñanza para mi vida: “Por tres razones. La primera es que, al hacerlo, las universidades muestran lo importante y avanzadas que están en este tema. Lo segundo es que, si ellas comparten con otras universidades, las otras también les compartirán sus modelos. Pero, la tercera y más importante, es que al hacerlo es toda la sociedad la que gana. Sobre todo, las comunidades” (Jouannet & Sepulveda, 2024 p. 8).

En conclusión, el ApS en Ecuador se encuentra en una etapa prometedora, aunque todavía en proceso de consolidación. Existen antecedentes, experiencias e instituciones educativas que han avanzado de manera importante, así como una base normativa que favorece la ejecución de proyectos socioeducativos. No obstante, su desarrollo aún plantea desafíos importantes que atraviesan tanto el plano conceptual como el pedagógico e institucional. Por un lado, resulta necesario clarificar el sentido específico del ApS frente a otras formas de acción social, evitando su reducción a prác-

Es tarea de todos los miembros de la red apoyarse mutuamente para alcanzar mayores estándares y promover la incorporación de más instituciones en esta metodología.

ticas de vinculación tradicionales. Por otro lado, se requiere fortalecer el protagonismo de estudiantes y socios comunitarios, promoviendo relaciones más horizontales y procesos genuinos de coconstrucción. A ello se suma la necesidad de consolidar el reconocimiento del enfoque y avanzar en la formación docente, de modo que su implementación no dependa exclusivamente de iniciativas individuales, sino que responda a una comprensión compartida y fundamentada. Finalmente, se vuelve clave mejorar la sistematización de las experiencias y garantizar apoyos institucionales que permitan sostener el ApS en el tiempo, superando su carácter fragmentario.

En ese contexto, una guía como la presente busca contribuir justamente al proceso de consolidación, ofreciendo orientaciones concretas para que el ApS pueda desarrollarse con mayor calidad, coherencia pedagógica y sostenibilidad en los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano.



b. MARCO DE REFERENCIA INSTITUCIONAL PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Adoptar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una opción metodológica en una institución educativa implica declararlo en su proyecto educativo, así como reconocer su pertinencia. Esto significa haber reflexionado sobre ello y reflejarlo en el diseño del proyecto educativo institucional (proyecto académico o modelo educativo).

Es importante que se incorpore la declaración y, acto seguido, el compromiso institucional con el Aprendizaje-Servicio:

El aprendizaje-servicio se convierte en parte de la identidad y misión específica de una institución, no sólo porque esté escrito sino porque en la práctica cuenta con un grado de sistematicidad, continuidad y legitimidad institucional que le permite ser sustentable en el tiempo, más allá de cuáles sean los proyectos específicos desarrollados y de quiénes sean las autoridades y docentes en un momento determinado (Tapia & Peregalli, 2022, p. 19).

Es decir, la institución debe hacer de esta declaración un ejercicio real, sostenido y sostenible para garantizar su cumplimiento, además de actuar con coherencia frente a lo declarado.

La institucionalización del ApS, a nivel de gestión y de alcance microcurricular, implica establecer los lineamientos que permitan su reconocimiento y trazabilidad en la implementación, la sistematización de informes de cierre y el manejo de documentación entre la institución educativa y los socios y contrapartes participantes.

Otro factor importante dentro de la institucionalización del ApS es la formación docente continua para incorporar más cursos que adopten la metodología, así como la promoción en la carrera académica y administrativa, previa valoración y evaluación de las buenas prácticas realizadas.

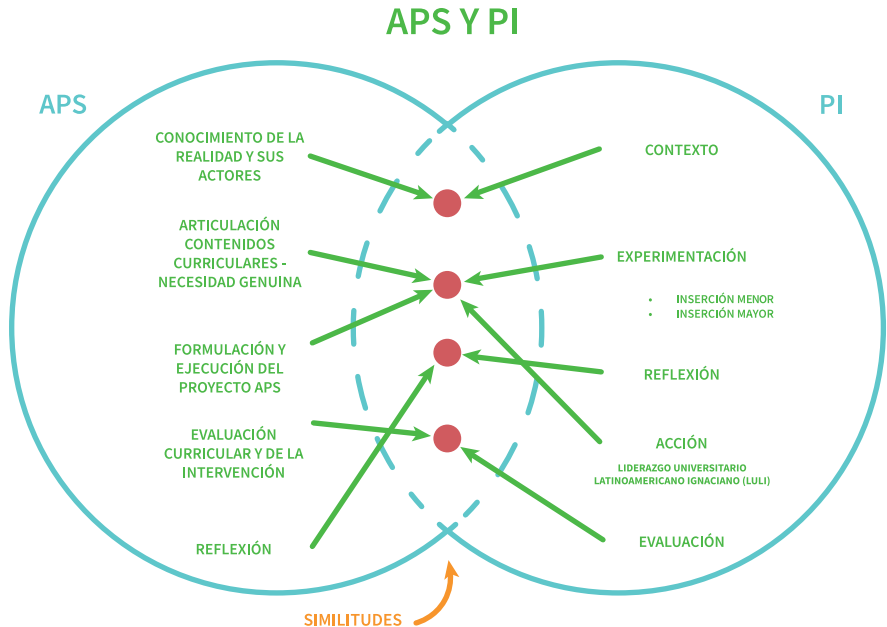
Estas condiciones permiten el reconocimiento, la promoción, la asociación y la participación con otras instituciones y redes para la colaboración, el creci-

miento y el escalamiento de la metodología como medio para experiencias educativas integrales y de considerable impacto en el proceso formativo.

En el Modelo Educativo de la PUCE (2025), en el apartado de las políticas de docencia y estudiantes, numeral 5, sobre el impacto transformacional en personas, colectivos y sociedad, se señala:

[...] a fin de generar aprendizajes significativos a partir de la experiencia profesional y humanizadora vivida. En este sentido, se sigue los principios del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y del aprendizaje experiencial, priorizando la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), la cual debe emplearse en asignaturas de todas las carreras y programas (p. 9).

Figura 3
Correspondencia ApS – Pedagogía Ignaciana



Fuente: *Elaboración propia*

1 | INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Ignaciana y el Aprendizaje-Servicio confluyen plenamente:

- El contexto, la realidad vivida como escenario para el aprendizaje, donde sus actores se reconocen.
- La dimensión experiencial, inmersiva a partir de las actividades de diagnóstico, diseño, planificación y ejecución de las iniciativas de servicio articuladas a los objetivos de aprendizaje.
- El proceso reflexivo permanente y pertinente en tanto teje la comprensión vivida, los aprendizajes disciplinares, interpersonales, éticos y trascendentes.
- Y el ejercicio de una evaluación permanente, formativa, que sustenta la acreditación y el logro del aprendizaje, por tanto, del servicio.

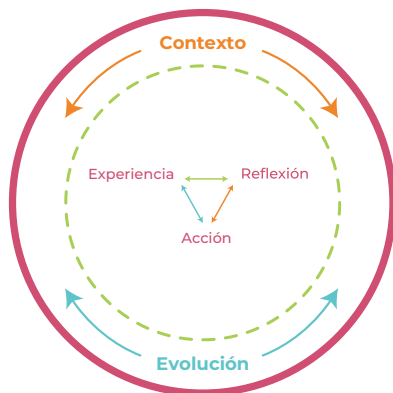
La PUCE, confiada a la Compañía de Jesús, fija como horizonte pedagógico la Pedagogía Ignaciana (PI). La PI se basa en la experiencia de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola (en adelante, EE), los cuales describen un proceso de transformación personal: “vencerse a sí mismo y ordenar su vida sin de-

terminarse movido por alguna afec- ción desordenada” (Loyola, 1952, p. 21). Este proceso se enfoca en la persona del ejercitante, quien desarrolla su capacidad de discernir su vida y ordenarla (Scannonne, 1991). Esta misma centralidad será repli- cada por la PI en quien aprende (Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús - ICAJE, 1993).

La PI plantea cinco dimensiones in- tegrales: la experiencia, la reflexión y la acción, insertas en un contexto y acompañadas de un permanente proceso de evaluación:

Figura 4

Dimensiones del Paradigma Pedagógico Ignaciano



Nota: Tomado de Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús - ICAJE(1993, p. 24)



El núcleo de esta pedagogía son las tres dimensiones de la experiencia, la reflexión y la acción a partir de dicha reflexión. Estas se completan con otras dos dimensiones que corresponden al contexto y a la evaluación. Kolvenbach (2000) señala que los impactos formativos se evidencian en aquello que la persona llega a ser, y a hacer, con dicha formación, y propone el Paradigma Ledesma-Kolvenbach.

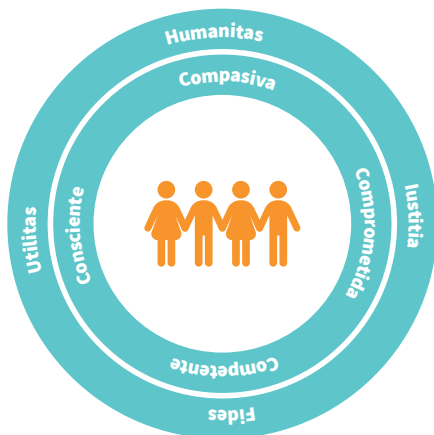
En primer lugar, presenta el carácter práctico de la educación jesuita; esto es, facilitar los medios para que los y las estudiantes puedan desenvolverse en la vida: “proporcionar a los estudiantes el conocimiento y destrezas necesarias para sobresalir en cualquier terreno que escojan” (Kolvenbach, 2001, p. 4). A esta dimensión se la denomina **Utilitas**.

Seguidamente, explica que la educación apunta a la ciudadanía; esto implica la contribución al recto gobierno de los asuntos públicos, es decir, a la **Iustitia**.

A continuación, expone que la educación da “ornato, esplendor y perfección” al ser humano y coincide con la idea de que la educación “enaltece

Figura 5

Características identitarias del perfil del estudiante en la Pedagogía Ignaciana.



Nota: Elaboración propia sobre la base de Kolvenbach, 2000 y Seminario Internacional sobre Pedagogía y Espiritualidad Ignaciana, 2014

las potencialidades y logros del intelecto humano” (Kolvenbach, 2001, p. 4), lo que constituye la tercera dimensión llamada **Humanitas**.

Finalmente, Kolvenbach (2001) presenta la cuarta meta de la educación jesuita: **Fides**, entendida como el “baluarte de la religión que conduce al hombre con más facilidad y seguridad al cumplimiento de su último fin” (p. 4).

Cierra su argumentación con el horizonte ideal de la formación jesuita: “La persona completa, ideal de



1 | INTRODUCCIÓN

la educación jesuítica (...), será en el futuro una persona competente, consciente, capaz de compasión y “bien educada en solidaridad” (Kolvenbach, 2001, p. 4).

Las universidades confiadas a la Compañía de Jesús deberán partir desde su Identidad Ignaciana y su pedagogía, articulando el sentido entre lo intelectual y lo espiritual mediante el desarrollo de actividades de compromiso social y cívico (Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús, 2017).

Por lo tanto, se define al ApS como:

una metodología que articula el aprendizaje académico con el servicio y el diálogo comunitario, orientando acciones hacia una transformación social mediante la reflexión crítica y la evaluación permanente. Su aplicación implica el logro de RdA situados en la realidad y el desarrollo del compromiso ciudadano y trabajo colaborativo. Dentro de programas o proyectos de vinculación se identifican problemas sociales específicos, frente a los cuales los y las estudiantes, acompañados por el

docente y en colaboración con la comunidad y otros socios externos a la PUCE, generan y de ser el caso implementan una alternativa de solución. El ApS es además una forma de prácticas de servicio comunitario, con la ventaja de estar integrada en el currículo y apuntar al logro de RdA, lo que la diferencia de acciones de voluntariado o similares. No sólo se hacen cosas, sino que existe un proceso claro de aprendizaje (Modelo Educativo PUCE, 2025, p. 9).

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que articula el aprendizaje académico con el servicio y el diálogo con la comunidad, con el fin de orientar las acciones hacia una transformación social mediante la reflexión crítica y la evaluación permanente.

Su aplicación implica una comprensión de los contenidos curriculares situados en la realidad y desarrolla el compromiso ciudadano de todos los agentes cooperantes: estudiantes, docentes, comunidad y organizaciones de la sociedad civil.

Con la orientación y acompañamiento docente, los y las estudiantes podrán





▲ ApS del Programa de Liderazgo Ignaciano 2025.

identificar problemáticas sociales, relacionarse afectivamente con la comunidad, diseñar conjuntamente proyectos y poner en marcha alternativas que ayudarán a paliar las necesidades.

Igualmente, podrán desarrollar procesos participativos, impulsarán el empoderamiento de la comunidad para una gestión consciente y responsable de los proyectos, brindarán retroalimentación durante el proceso para hacer conciencia de los aprendizajes alcanzados y sistematizarán la experiencia para la comunicación, difusión y democratización de los resultados.

Se trata de una metodología que se aleja de prácticas asistencialistas en el servicio y que genera aprendizajes significativos en todos los participantes involucrados (Grupo de Investigación Aprendizaje Servicio PUCE, 2022).

Así, pues, esta guía ha de entenderse en este contexto para su efectiva incorporación a la cultura educativa y organizacional de las instituciones que vean en ella una apuesta definitiva hacia una educación de impacto integral, transformacional e integradora desde los valores cívicos y aquellos propios de la institución.

IV. NO TODA VINCULACIÓN ES APRENDIZAJE-SERVICIO

La vinculación con la sociedad, como lo establece la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2023), es una de las tres funciones sustantivas de la educación superior, lo que consideramos, metafórica y literalmente, como **“la vid”** de la universidad: una amalgama entre la vinculación con la colectividad, la investigación y la docencia.

En otras latitudes se emplea el término “extensión”, que involucra extender el ámbito de acción universitaria de manera “extramural”, es decir, por fuera del campus universitario, para “asumir el papel social de las instituciones de educación” (Lucci, 2025).

En el Ecuador, hablamos más bien de vinculación, entendida como el reconocimiento del otro y el establecimiento de un nexo o vínculo entre la universidad y la comunidad.

Existen muchas y variadas formas de relacionamiento entre funciones: prácticas preprofesionales, voluntariados, salidas de campo, proyectos

de investigación y difusión, capacitación, entre otras. El ApS es una forma de aprender y enseñar en el diálogo y la coconstrucción con socios comunitarios. En este sentido, constituye una manera particular de articular la docencia con la vinculación, así como el aprendizaje con el servicio.

Figura 5

Cuadrantes del Aprendizaje Servicio



Elaboración propia en base a Tapia, 2018.



El relacionamiento entre aprendizaje y servicio ha generado lo que se conoce en el mundo académico como los “cuadrantes del Aprendizaje-Servicio”, originalmente desarrollados en 1996 por el Service Learning Center 2000 de la Universidad de Stanford (Tapia, 2018).

Como muestra la Figura 1, no toda actividad de vinculación con la comunidad puede considerarse Aprendizaje-Servicio, ya que este último implica condiciones específicas que van más allá del simple contacto o prestación de servicios, al integrar un alto nivel tanto de aprendizaje como de servicio.

El ApS se caracteriza por su integración en el currículo, la participación activa y horizontal de la comunidad, la reflexión crítica y la evaluación continua, elementos que garantizan la existencia de un verdadero proceso formativo. En contraste, muchas iniciativas, sin duda loables, de vinculación se limitan a acciones puntuales, solidarias o de transferencia unilateral de conocimientos, las cuales no generan resultados de aprendizaje integrados en una asignatura y que pueden o no conducir a la construcción conjunta de soluciones.

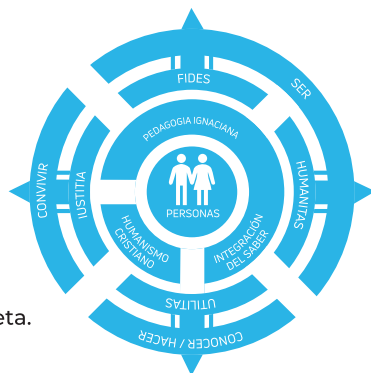
El ApS requiere una participación auténtica, donde estudiantes, docentes y comunidad coconstruyan respuestas a problemáticas reales, superando niveles básicos de interacción. Cuando la comunidad solo recibe información o actúa como espectadora (por ejemplo, capacitaciones o voluntariados), no se cumple este principio y, por tanto, no puede hablarse de ApS. La ausencia de diálogo, de integración de saberes locales y de procesos reflexivos limita estas experiencias a prácticas de vinculación tradicionales, cuyo impacto formativo es menor y por tanto, no permite alcanzar una transformación social compartida.

Así, no toda vinculación es ApS. En ocasiones, las acciones solidarias pueden invisibilizar los requisitos pedagógicos del aprendizaje y llevar a implementar actividades que, aunque socialmente valiosas, no cumplan con su carácter educativo transformador. Esto es un requisito *sine qua non* de esta perspectiva pedagógica activa. El ApS exige reciprocidad, acuerdos claros, lectura compartida de las necesidades y relaciones más horizontales entre institución educativa y comunidad (Andrade Zapata et al., 2023).



I. ¿Qué es? El ApS es

-  Metodología activa de aprendizaje.
-  Articulación aprendizaje con servicio.
-  Diálogo con la comunidad.
-  Acción para la transformación social.
-  Aprendizaje desde una asignatura concreta.
-  Proceso de reflexión crítica.
-  Proceso de evaluación permanente.



El ApS es una de las opciones de **Form-acción** del Modelo Educativo de la **PUCE**

II. ¿Cómo se hace? El ApS

Es un proceso activo de **intercambio de saberes** con la comunidad.

Es un proyecto **ideado por estudiantes**.

Tiene docentes que buscan **alianzas** con socios comunitarios.

Se trabaja a través de **problemas y retos**.

Tiene docentes que **acompañan** el proceso.

Fomenta estudiantado responsable del **servicio**.

Promueve el empoderamiento de los **socios comunitarios**.

Evalúa todo el proceso: **evaluación formativa**, **evaluación sumativa**, **satisfacción** e **impactos**.

Si la **PUCE** forma

El **ApS** PUCE aporta

Personas



- Conscientes
- Competentes
- Compasivas
- Creadoras
- Comprometidas
- Cuidadoras

un aprendizaje basado en

- Diagnóstico de contextos y problemáticas
- Sensibilidad y alteridad
- Aprendizajes pertinentes y respuestas técnicas
- Propuestas innovadoras y situadas
- Corresponsabilidad por el bien común
- Actitud ética, inclusión y ciudadanía responsable

Aprendizaje-Servicio en la PUCE



III. ¿Qué se logra?

Impactos formativos

- Personas sensibles
- Estudiantes activos
- Profesionales comprometidos

Enseñar algo a otras personas implica que debes instruirte, buscar una metodología y ajustarte a sus realidades.

Estudiante

Impactos socio-ambientales

- Socio comunitario empoderado
- Desigualdades sociales reducidas
- Planeta cuidado

Decir somos analfabetos en computación en Pechichal, ya no; porque tenemos un infocentro aquí. Este camino empezamos hace dos años. Cuando en esta comunidad alejada el no tener un sitio para conectarse impedía a nuestros niños y jóvenes hacer sus tareas. Hoy nos sentimos orgullosos del esfuerzo realizado.

Socio Comunitario

Impactos académicos

- Docentes innovadores
- ApS institucionalizado
- Universidad responsable

El aporte que el ApS le da a la formación del estudiante es clave. Nuestros estudiantes que han tenido un aprendizaje experiencial con comunidades del páramo hoy tienen otra perspectiva; miran que hay otros espacios desde donde aportar desde su vida profesional.

Docente

IV. ¿Cuáles son las claves del ApS?

Antes

- Relación formal con el **socio comunitario** y la **población alcanzada**
- Contenidos curriculares **adaptados** al servicio.
- Syllabus **flexible**.

Durante

- Inserción en contextos y problemáticas **reales**.
- Aprendizaje basado en **proyectos de servicio**.
- Proceso **sensible** y **compartido**.
- Desarrollo del **pensamiento crítico**, la **empatía** y la comunicación **asertiva**.
- Estudiantes **activos** y docentes **acompañantes**.

Después

- Importancia del **cierre** y **celebración** del proceso.
- Sistematización y **socialización** de la experiencia.
- Rendición de cuentas y **transparencia** en la gestión.

Experiencia ▲ ▼ ◀ ▶ Reflexión ▲ ▼ ◀ ▶ Acción ▲ ▼ ◀ ▶ Evaluación ▲ ▼ ◀ ▶ Sistematización



La Pedagogía Ignaciana considera **5** dimensiones

- Contexto
- Experiencia
- Reflexión
- Acción
- Evaluación

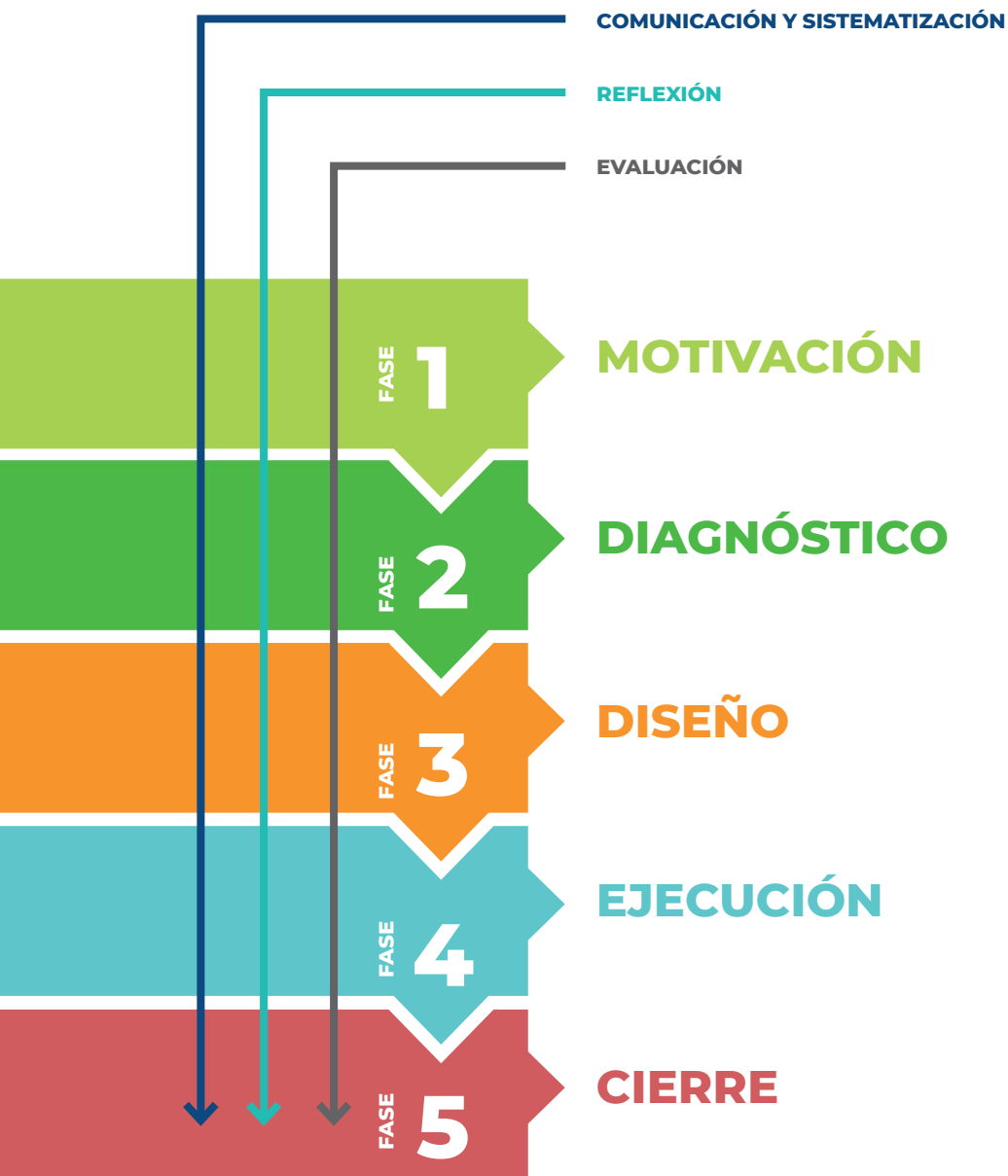


El **ApS** PUCE propone un procedimiento ajustado a la **PI**

- ▶ Motivación y Diagnóstico
- ▶ Encuentro y trabajo colaborativo
- ▶ Registro, reflexión y sistematización
- ▶ Diseño, gestión, implementación y difusión del proyecto de servicio
- ▶ Cierre de procesos, valoración de la experiencia, celebración y rendición de cuentas

FASES APS





¿QUÉ NECESITAS ANTES DE EMPEZAR?

A continuación, presentamos una serie de elementos a tomar en cuenta antes de arrancar con las fases del ApS.

1. Aval o reconocimiento institucional

Un curso que adopta la metodología de ApS requiere aval, reconocimiento y apoyo institucional, puesto que esto posibilita integrar el tiempo necesario en la programación o en el distributivo de trabajo del docente y del curso. De esta manera, se aseguran los recursos para la ejecución de las actividades y su sostenibilidad en el tiempo. El apoyo administrativo y docente es clave:



“Creo que es muy interesante la metodología, pero también creo que es necesario un equipo de profesores” [FP E6].

2. Aspectos logísticos

Las actividades de ApS se desarrollan, en la mayoría de los casos, en los espacios propios de la comunidad con la que se trabaja. Por ello, es importante tomar en cuenta, en la planificación académica y antes de iniciar el curso, temas de movilización, tiempo

de desplazamiento, organización con otras actividades académicas y docentes. Por ejemplo, si se planifica un desplazamiento por la mañana hacia un barrio alejado, lo mejor será coordinar para que no haya una asignatura inmediatamente después.

3. Socio comunitario

En ApS denominamos “socio comunitario” al grupo humano con el que trabajará el curso. El socio comunitario puede ser un colectivo o comunidad, o una organización que coordine actividades con los actores directos del proyecto. Por ejemplo, un socio comunitario puede ser un gobierno autónomo descentralizado (GAD) o una organización no gubernamental (ONG) con quien se coordine el trabajo que se desarrollará con miembros de una comunidad o un colectivo social. Es importante tomar contacto con el socio comunitario antes de iniciar el proyecto y conocer su disponibilidad y disposición para ser parte de este reto compartido.

El contacto con el socio comunitario se puede establecer de diferentes maneras:





“Conversaciones en espacios de café, correos más formales, pero depende mucho del tipo de vínculo que se realice con los socios comunitarios, que los vínculos sean valiosos en el nivel del encuentro, cómo los fortalecemos, cómo se ven nutridos, cómo concretamos este tipo de experiencias” [C E6].

4. Documentos: Sílabo y cartas de compromiso o convenio

Antes de iniciar un proyecto de ApS, se deben elaborar dos documentos, como una manera de generar acuerdos con estudiantes y socios comunitarios, para el buen desarrollo del curso:

1. El sílabo del curso en donde se identifiquen los resultados de aprendizaje que se alcanzarán en el servicio con la comunidad.
2. Cartas de compromiso o convenios de trabajo con los socios comunitarios.

5. Roles y preparación

La metodología de ApS es una forma de desarrollar un curso, por lo que su implementación recae principalmente en el docente de la asignatura, quien puede contar con el apoyo de técnicos docentes, mediadores u otros docentes o administrativos.

Es deseable que el/la docente a cargo tenga formación acreditada en ApS y que esta se actualice continuamente. Para ello, se recomienda revisar los cursos de formación continua de su institución, de los departamentos de formación docente de las instituciones miembros de la REDIBAS, del CLAYSS o de la REApS.

Cerramos esta sección con una recomendación importante sobre el rol docente: Los profesores deben soltar el rol de ‘control’:



“Dejar que [el estudiantado] tenga una postura activa dentro del proyecto, en la ejecución y desde la planificación ... Identificar estas capacidades y guiarles, ver cómo les acompañamos para que puedan desarrollarse” [C D8].



ESCANEAR PARA RECURSOS

- Modelo carta de compromiso.
- Modelo formulario para implementación curso ApS.





MOTIVACIÓN

Códigos emergentes:

- Confrontación con la realidad
- Construcción de vínculo
- Percepción de utilidad real

FASE 1 | MOTIVACIÓN

1. Definición

La fase de motivación no se reduce a despertar entusiasmo inicial, sino que constituye un proceso de apertura de sentido que ayuda a comprender por qué el aprendizaje debe vincularse con realidades concretas y con actores comunitarios reales. En esta fase aparece con fuerza una “confrontación con la realidad”. Es el momento en el que el estudiantado deja de imaginar el proyecto como algo abstracto y comienza a percibir la complejidad del territorio y de la comunidad. En palabras de una estudiante:



“Todo plasmado en un papel sobre lo que vamos a hacer, muy en lo teórico; luego uno se va a la comunidad y se encuentra con un contexto totalmente distinto, yo palpé como que un shock de realidad” [FM E1].

En esta fase se reconoce a la comunidad como interlocutora válida, y esto se conecta directamente con una coconstrucción, entre estudiantes y comunidades de una acción conjunta.

No se trata solo de motivar al estudiante “para ayudar” (o servir), sino de mostrar que la comunidad también aporta saberes y orienta la acción. Una de nuestras profesoras lo expresa claramente:



“Ellos más bien nos aportan mucha sabiduría para poder saber cómo es su cotidianidad y a partir de eso nosotros podemos actuar. A mí me ha tocado incluso modificar la materia para que sea parte de esta metodología activa, un material que le sirva a la comunidad” [FM D2].

La motivación crece aún más cuando el estudiantado percibe que el ApS no consiste en una tarea artificial, sino en una experiencia con utilidad percibida y destinatarios concretos:



“Yo ya tengo, así como bien clarito, lo que vamos a hacer, porque son tareas que se convierten en algo real y no en algo solo para asentar la nota” [FM D2].



FASE 1 | MOTIVACIÓN

2. Logros esperados

En la motivación, los logros van más allá de “animar” al estudiantado; buscan, más bien un primer desplazamiento de mirada. En esta fase, el logro principal es que el estudiante empiece a salir de una comprensión escolarizada del aprendizaje y entre en una lógica más situada, crítica y profesional.

Emerge un sentido formativo auténtico, porque la motivación se fortalece cuando la experiencia se entiende como algo que transformará tanto lo académico como el desempeño en el mundo profesional. Así, desde la mirada de una estudiante sobre el ApS, se afirma que:



“te genera una experiencia, un crecimiento, y un desarrollo realmente notable, no solo en la parte profesional sino también en la personal” [FM E1].

Desde la voz docente se subraya que el logro inicial es mover al estudiante desde una mirada lejana hacia una comprensión situada de los problemas:



“Me había dado cuenta de que una cosa es estar en el aula y, por más que tengamos tecnologías activas o trabajemos con casos, es muy diferente. Por eso es fundamental motivar a los estudiantes en contextos distintos, porque en nutrición, especialmente en temas como la malnutrición y la desnutrición crónica, los problemas no están en los entornos urbanos donde suelen formarse” [FM D1].

Este hallazgo refuerza la idea de una confrontación con la realidad, entendido no como un impacto negativo, sino como una condición para un aprendizaje significativo. En el ámbito académico, como comenta una docente, un logro especialmente relevante, incluso en asignaturas teóricas, es que la motivación puede despertar también interés por la investigación:



“por la producción de materiales o dar lugar a nuevas preguntas de investigación surgidas del contacto con el territorio” [FM D2].

FASE 1 | MOTIVACIÓN

3. Riesgos a prevenir

Uno de los principales riesgos es presentar el proyecto de forma demasiado abstracta, idealizada o descontextualizada. Cuando la motivación se construye solo desde el discurso, sin preparación suficiente para el contacto con el territorio, el paso a la realidad puede vivirse como desconcierto o choque:



“Y ahora, ¿a dónde será que nos van a enviar? Estás como muy en suspenso, un poco ansioso, que era lo que me pasaba a mí, porque no era algo que había hecho antes” [FM E1].

Este punto refuerza la confrontación con la realidad en su versión problemática: si no se acompaña adecuadamente, esa confrontación puede producir ansiedad más que apertura. Otro riesgo importante es no trabajar la construcción de vínculos y confianza inicial.

Una estudiante advierte que algunas comunidades tienen:



“barreras que se han generado por [experiencias] anteriores. No han tenido una habilidad centrada en generar confianza con la comunidad” [FM E1].

Si esta dimensión no se cuida, la motivación puede debilitarse muy pronto, tanto del lado del estudiantado como del lado comunitario.

Las experiencias también muestran riesgos institucionales, como lo explica una docente:



“La motivación está en que los estudiantes sientan el apoyo institucional, porque si está solo en el profesor, se llevan eso de que la universidad ni siquiera toma en cuenta lo que hacemos, y esos factores hacen que se sientan desmotivados. Entonces creo que aquí hay una comunidad, y no solo la hacemos los docentes, sino las autoridades y los administrativos” [FM D2].

4. Roles y responsabilidades

En la fase de motivación, el profesorado asume un papel decisivo como activador de sentido, mediador entre



FASE 1 | MOTIVACIÓN

la asignatura y la realidad, y diseñador de una entrada gradual al ApS:



“Desde el primer día les explico de qué se trata la metodología, cómo vamos a trabajar. Incluso les digo: esto va a demandar más tiempo” [FM D2].

El docente es el encargado de crear las condiciones para que el estudiantado no se quede en una comprensión superficial:



“Tenemos una metodología de aprendizaje-servicio, una práctica diferente, de relación total con las comunidades” [FM D1].

Como destaca otra docente, el profesorado en ApS tiene que



“involucrarse un poquito más porque ya no estamos en el aula de clases, ya estamos trabajando con personas reales en una comunidad, en un territorio específico” [Q4].

El estudiantado también tiene una responsabilidad activa, puesto que debe disponerse a salir de su marco habitual, revisar sus ideas previas y empezar a construir herramientas de relación con el contexto:



“De repente encontrarme con una situación en la que no tenía interiorizada. Esto supone una motivación para el profesional o, por el contrario, un reto, y te motiva ... a continuar, a seguir, a mejorar, incluso seguir formándote” [FM E1].

Una puntualización es que el estudiantado ha de aprender a no quedarse paralizado ante la incertidumbre. En esta fase aparece además con fuerza la construcción de vínculo y confianza inicial, que compromete a los socios comunitarios del proyecto:



“Antes de ejecutar las actividades ya con los chicos nosotros íbamos, siquiera una o dos reuniones antes, a la comunidad para tener estas reuniones con los actores, representantes, a veces incluso con las mismas familias” [FM D1].



FASE 1 | MOTIVACIÓN

El acercamiento aporta al rol de los socios comunitarios, quienes deben abrir el espacio y posibilitar ese primer contacto confiable. Así, la motivación no pertenece solo al aula, ya que se distribuye también entre la red de actores que hace posible un ingreso respetuoso y confiable al territorio.

El socio comunitario, además, aporta información clave sobre necesidades, dinámicas y expectativas del contexto, ayudando a que la motivación no se construya sobre supuestos abstractos.

También contribuye a generar confianza y a regular la relación inicial con los estudiantes, algo especialmente importante cuando existen resistencias previas o experiencias anteriores poco satisfactorias.

Finalmente, el socio comunitario también puede orientar y reajustar la propuesta inicial, ya que la comunidad



“nos aportan mucha sabiduría” lo que obliga a escuchar, reubicar expectativas y, si es necesario, reformular el punto de partida del proyecto [FM D2].

5. Evidencias o indicadores de que la fase se está realizando bien

Un primer indicador es que el estudiantado comprenda el propósito del proyecto y empiece a ver la asignatura desde otra perspectiva. Una estudiante señala que este cambio se evidencia cuando se pasa de:



“imaginar una materia centrada en datos y cifras a entender que el foco está en la comunidad” [FM E1].

Desde el punto de vista docente:



“la inducción funciona mejor cuando los grupos llegan previamente informados, con una idea más clara del contexto como de la metodología” [FM D2].

Un segundo indicador es que comience a darse una confrontación con la realidad que no bloquee, sino que movilice preguntas, dudas e interés.



FASE 1 | MOTIVACIÓN



“Ir al territorio y conversar con la gente les permite comprender aquello que resulta distinto y favorece que el estudiante formule inquietudes que posteriormente devuelve a la clase” [FM D2].

Un tercer indicador es la existencia de acciones concretas para la construcción de vínculo y confianza inicial:



“a través de reuniones previas, presentación del contexto, mapas y videos, diálogo con familias o participación de exestudiantes” [FM D2].

Si volvemos la mirada al Paradigma Pedagógico Ignaciano, nos referimos precisamente al momento del contexto; es decir, leer la realidad para que el aprendizaje adquiera sentido y pertinencia.

Un cuarto indicador es que el estudiantado empiece a atribuir al proyecto un sentido formativo auténtico. Esto significa que pueda entenderlo como algo real, útil y conectado con su futura práctica:



“las tareas ya no son solo para la nota” [FM D2].



◀ ApS Mediación Lectora. Casa Búho, Machalilla 2021



ESCANEAR PARA RECURSOS

- Presentación: ¿Qué es ApS?
- Presentación proyectos ApS



6. PREGUNTAS ORIENTADORAS



1. ¿La presentación del proyecto ayuda a comprender que el ApS tendrá un sentido formativo real y no será solo una tarea académica más?



2. ¿El estudiantado conoce suficientemente el contexto social, cultural y material con el que va a trabajar antes del primer contacto?



3. ¿La inducción está preparando al grupo para una experiencia realista, con sus dificultades, exigencias y posibles tensiones?



4. ¿Se han creado espacios y acciones concretas para generar confianza con la comunidad antes de iniciar el trabajo?



5. ¿La fase de motivación está despertando preguntas, interés y disposición activa, en lugar de limitarse a transmitir instrucciones?

FASE 1 | MOTIVACIÓN

7. Recomendaciones prácticas y estrategias

Motivar desde la realidad: la motivación debe construirse mostrando que el proyecto confrontará al estudiantado con contextos reales y que esa experiencia será formativamente valiosa:



“reuniones previas con sus miembros y organizaciones” [FM D1].

Mostrar desde el inicio que el producto o trabajo tendrá utilidad real:



“Nadie sabe ni dónde queda, nadie conoce. Entonces, desde el hecho de que tú les dices que vayan a averiguar cuáles son las condiciones, que lean un poquito, eso ya les va abriendo esas inquietudes” [FM D1].



“la motivación crece cuando el estudiante percibe que su trabajo no será únicamente para el profesor, sino para responder a una necesidad concreta” [FM E1].

Diseñar una inducción fuerte que reduzca incertidumbre y prepare al grupo antes del primer contacto con la comunidad:

Introducir al ApS con experiencias progresivas:



“explicar la metodología desde el inicio, anticipar tiempos, presentar el contexto y compartir experiencias previas” [FM D2].



“Al principio [...] se puede hacer tipo micro proyectos de ApS como para que uno se vaya acoplando, generando habilidades que te van a servir después cuando ya vayas a hacer otro proyecto más grande” [FM E1].

Incluir actividades específicas de construcción de confianza: la motivación no debe asumirse como algo espontáneo, así como también:



COMUNICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

En la fase de motivación, la comunicación y sistematización del proyecto cumplen una función principalmente movilizadora y de construcción de sentido. Es decir, no se orientan todavía a difundir la experiencia, sino a ayudar a que el estudiantado reinterprete la asignatura y el proyecto desde una clave más social, práctica y comprometida.

La motivación surge al transformar una asignatura percibida como técnica en algo con rostro humano:



“Se presenta a los estudiantes pequeñas aproximaciones a la realidad del socio comunitario. Estas aproximaciones comienzan con la visita de algún socio o miembro de la comunidad a la clase” [G4].

Este diálogo con el propio socio comunitario, o con materiales que permitan aproximarse y planificar el acercamiento hacia las personas a través del diálogo, les permite reconocer que su disciplina puede tener impacto en la comunidad.

La sistematización en esta fase se vincula, sobre todo, al registro de expectativas, percepciones iniciales y cambios de mirada, mientras que la comunicación opera como una mediación que da sentido al proyecto y favorece una primera disposición ética y emocional hacia el ApS.

REFLEXIÓN

La reflexión en la motivación funciona como sensibilización, ruptura de prejuicios y preparación ética y emocional previa a la acción. No se trata todavía de valorar aprendizajes logrados, sino de ayudar a que el estudiantado salga de una lógica de cumplimiento



FASE 1 | MOTIVACIÓN

y empiece a cuestionar su propia posición frente a la realidad y frente a la comunidad.

En ese sentido, la reflexión busca provocar un cambio inicial de actitud, en el que se pase de “hacer por la nota” a disponerse a interactuar con otros contextos, reconocer otras realidades y comprender que la formación profesional tiene implicaciones más amplias que las puramente técnicas:



“El trabajo con la comunidad me hizo ver que los estudiantes tienen otra forma de pensar y otra actitud, en el momento que ellos se involucran con estos sectores” [FM D2].

Esta es la reflexión de un docente luego de implementar un proyecto de ApS. En la fase de motivación, la reflexión se da alrededor de las expectativas, de lo que se espera de la actividad.

EVALUACIÓN

En la fase de motivación, la evaluación se orienta principalmente a diagnosticar expectativas, disposiciones y posibilidades formativas iniciales del proyecto.

No se centra, por obvias razones, en medir resultados, sino en valorar si el estudiantado comprende que el aprendizaje saldrá del aula, si percibe la utilidad social de su disciplina y si empieza a pasar de una lógica de cumplimiento académico a una disposición más comprometida con el servicio.





DIAGNÓSTICO

Códigos emergentes:

- Escucha situada
- Construcción compartida del problema de intervención
- Vinculación con la realidad
- Humanizar la mirada

FASE 2 | DIAGNÓSTICO

1. Definición

La fase de diagnóstico en ApS se configura como un proceso de aproximación a la realidad construido de manera conjunta entre universidad y comunidad. No se trata únicamente de levantar información, sino de comprender las necesidades desde el contexto real y desde la experiencia de los actores involucrados.

Este proceso parte de una escucha activa por parte de los propios estudiantes, quienes

El diagnóstico implica comprender el contexto en su totalidad, y a los y las estudiantes



“les ayuda a empoderarse también dentro del diálogo con otras personas que están fuera del espacio universitario, fuera del círculo académico” [FD D2].

En conjunto, el diagnóstico se define como un proceso de escucha, comprensión y coconstrucción que permite orientar las acciones posteriores.



“se acercan primero a las personas, escuchan cuáles son sus necesidades, trabajan con esas personas, es un encuentro, trabajan con esas personas, que les gustaría, qué problemática tienen” [FD D1].

El diagnóstico implica evitar enfoques impuestos y construir a partir de lo que emerge en el encuentro y en el intercambio de ideas. Como comenta un docente:



“De cara al conocimiento de la realidad... y con base en ello generar más conocimiento, desde la experiencia, la práctica y el servicio” [Q7].

A través del diagnóstico se evidencian problemáticas que no siempre son visibles inicialmente, lo que permite construir una comprensión más profunda de la realidad y con el



“Resulta que al llegar al campo nos encontramos con otras necesidades que eran más primordiales que las que llevamos nosotros y nos tocó resolver al paso” [Q2].



FASE 2 | DIAGNÓSTICO

diagnóstico “tener ese primer acercamiento” [Q4].

En términos de aprendizaje, los participantes desarrollan habilidades como la escucha, la empatía y el análisis crítico. En el caso del diagnóstico realizado por estudiantes de Psicología Clínica, la escucha es quizás el aspecto más relevante en esta fase:



“La escucha está atravesada desde la primera conferencia / seminario con las instituciones, es súper importante ir afinando esta escucha. Creo que APS ha permitido eso” [FD E4].

Como añade su docente



“creo que uno de los aprendizajes es poder humanizar, aterrizar en la realidad cotidiana” [FD D1].

primera reacción es:



“espérese antes de ir a hablar, veamos un poco con quién vamos a hablar, quiénes son, qué les interesa, por dónde va el asunto” [FD D1].

Otro riesgo importante es el manejo inadecuado de información sensible. Se enfatiza la necesidad de



“no abrir cosas que luego no vamos a poder cerrar, no podemos dejar a la gente desbordada, no podemos dejar a la gente en crisis” [FD D1].

También se identifica la rigidez metodológica como un obstáculo frecuente, con tendencia a



“ser muy inflexible, no darse cuenta de las contingencias que se van a dar en el momento de enfrentarse a la población” [FD E4].

3. Riesgos a prevenir

Uno de los principales riesgos es realizar diagnósticos superficiales o basados en supuestos. Como se advierte, se puede generar una actividad para cumplir con un pedido o un requisito; “pero entonces mi

La fase de diagnóstico provee los primeros insumos para gestionar el trabajo en conjunto, por lo que es esencial desarrollarla participativamente con el aporte de todos los actores involucrados.



FASE 2 | DIAGNÓSTICO



ESCANEAR PARA RECURSOS

- FODA
- Formato de preguntas/diario para levantar un diagnóstico comunitario.



necesidades profundas y se generan espacios de análisis. Como lo explica un docente:



“se hizo una matriz FODA... los estudiantes [priorizaron] problemáticas después de escuchar al director, a la psicóloga y a profesores. [Identificaron] incluso problemas infraestructurales y a partir de ahí, propusieron soluciones” [G1].

4. Roles y responsabilidades

En el diagnóstico, el docente cumple un rol clave como facilitador y orientador del proceso. Acompaña el proceso metodológico, guiando y ajustando las propuestas.

Los estudiantes asumen la responsabilidad de acercarse a la comunidad, levantar información y construir interpretaciones. Los socios comunitarios facilitan el acceso y aportan conocimiento contextual para comprender mejor la historia y el sentido de la actividad.

5. Indicadores de desarrollo

La fase se desarrolla adecuadamente cuando existe contacto directo con la comunidad, se identifican

También se evidencia cuando se generan insumos organizados y los participantes se apropian del proceso.

En síntesis, el diagnóstico implica comprender antes de intervenir y los aprendizajes se vuelven visibles en el proceso. Como señala un docente:



“Observar cómo ellos y ellas se van volviendo más fuertes y que su voz también se vuelve como más presente y que su escucha también se afina, es interesantísimo. Suele ser categorizada como una habilidad blanda, pero para mí no tiene nada de blando. Es como una gran fortaleza, escuchar, con más atención, tener una voz presente” [FD D2].



6. PREGUNTAS ORIENTADORAS



1. ¿Quiénes son las personas con las que estamos trabajando realmente?



2. ¿Qué necesidades emergen desde la comunidad?



3. ¿Estamos escuchando o interpretando desde supuestos?



4. ¿Qué aspectos del contexto no estamos considerando?



5. ¿Se han definido claramente los compromisos de cada actor?

FASE 2 | DIAGNÓSTICO

7. Recomendaciones prácticas y estrategias

Priorizar la escucha sobre la intervención, promoviendo una actitud de diálogo abierto en donde la interacción parta de la escucha activa:



“En todo momento está la escucha, la escucha hacia las anteriores experiencias, la escucha sobre las necesidades o demanda de los participantes y cómo esa escucha se va transformando en algo ya más tangible” [FD E4].

Utilizar diversas herramientas de levantamiento de información con la comunidad:



“Una especie de cocreación con el socio comunitario porque el ApS no es hacer algo por sí, sino hacer algo con la comunidad; involucrar a la comunidad y a los líderes en el diseño del proyecto, no solo como beneficiarios, sino como coeducadores” [Q8].

Preparar a los participantes para la incertidumbre:



“Tuvimos la oportunidad de visitar la comunidad, que en ese momento era todavía alejada. Ahora sé que ya tienen acceso. Antes solo se podía ingresar por lancha” [Q3].

Generar espacios de análisis guiado:



“Es muy destacable la experiencia que tienen los estudiantes de encontrarse con otras realidades, de estar acostumbrados a una realidad” [Q3].

Validar los hallazgos con la comunidad:



“Yo hacía un ejercicio en el que les pedía primero hacer una propuesta desde el aula, y luego ellos llegaban allá y lo que habían pensado no pasaba realmente así. Ese choque entre las dos realidades ayudaba mucho al estudiante a darse cuenta de la importancia del diagnóstico, de encontrarse con la gente” [Q3].



COMUNICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Comunicación

La comunicación implica tomar contacto con los socios comunitarios y constituye una actividad desarrollada por los estudiantes con el apoyo de los docentes y aliados colaboradores, con el fin de convocar a los socios comunitarios a través de los canales más apropiados (reuniones, invitaciones, perifoneo, visitas domiciliarias, etc.). Como señala una participante:



“son [las fundaciones] quienes nos permiten organizarnos con la población, quienes hacen los comunicados, invitan a la población. Este mediador entre la institución, PUCE, y la población que nos ayuda a conectar, sobre todo” [FD E4].

Sistematización

En cuanto a la sistematización, esta fase da inicio al proceso de organización de la información con el levantamiento de datos, su procesamiento y análisis, ya sea para recabar más información o para avanzar hacia una siguiente etapa. En uno de los proyectos se trabaja a partir del proceso de levantamiento de la información:



“se levanta lo que nosotros llamamos demanda, es decir, el motivo de consulta, el tema del que vaya a hablar” [FD D1].

REFLEXIÓN

La reflexión en esta etapa se manifiesta como el ejercicio de desnaturalizar la mirada sobre el entorno. Es decir, cuestionar lo que parece obvio. No se trata solo de recolectar datos, sino de entender la complejidad sistémica de la realidad.

En esta etapa, los actores reconocen que el diagnóstico implica pasar de “ver un problema” a “entender una realidad vivida”. Así, la reflexión supone la capacidad de reconocer a cada persona involucrada como



“un mundo complejo, con necesidades, gustos y experiencias únicas” [FD E1].



▲ ApS Unidad Educativa Cacique Tumbalá. Cotopaxi. 2022

EVALUACIÓN

Se busca que el estudiante desarrolle una capacidad crítica y empática para identificar problemas que no son evidentes a simple vista. En la evaluación aparecen tres aristas:

La de la evaluación misma como parte del desarrollo del proyecto, a través de herramientas de recolección de información propias de cada asignatura.

La evaluación del resultado de aprendizaje al que apunta la actividad. Como lo expresa una estudiante:



“Pero para mí, fue un ejercicio donde nos involucramos como comunidad y dejamos de ver espacios como estos como, solo lugares, me di cuenta que representan un lugar seguro para muchas personas, para ellos es un hogar” [FD E1].

La evaluación del contexto para la pertinencia del proyecto, que es una evaluación clave en esta fase de diagnóstico.

►
Taller
Comunicación
Asertiva
Comunidad de La
Moya 2025





DISEÑO

Códigos emergentes:

- Ajuste entre expectativas y factibilidad
- Viabilidad operativa y logística
- Mediación entre saber técnico y saber comunitario

FASE 3 | DISEÑO

1. Definición

La fase de diseño y planificación no se reduce a organizar actividades o elaborar un cronograma, sino que constituye un proceso de articulación entre necesidades comunitarias, objetivos formativos y condiciones reales de ejecución. En esta fase, el proyecto deja de ser una idea abstracta y comienza a tomar forma como una propuesta viable, lo que implica tomar decisiones sobre alcance, recursos, tiempos y actores implicados. Como acota un docente:



“Esto es maratónico, porque cruza por un montón de vertientes, desde los tiempos comunitarios hasta la gestión de los materiales” [Q6].

Más allá del diseño regular de un proyecto, en ApS emerge un tema importante: expectativas vs. factibilidad, porque el diseño obliga a confrontar lo que se desea hacer con lo que realmente es posible. Como lo expresa uno de los docentes consultados, uno de los principales problemas es la



“desconexión entre lo imaginado y lo posible” [FP D2].

En la misma línea, otra docente reconoce que el proceso “no es lineal” y que en ApS “hay que irse adaptando un montón” [FP D1], porque el diseño del proyecto no se define de manera inmediata, sino que se construye progresivamente y en constante acuerdo entre todos los participantes (docentes, estudiantes y socios comunitarios).

La definición de esta fase incorpora también el reconocimiento de la comunidad como interlocutora válida en un proceso de codiseño. Sin embargo, las entrevistas muestran tensiones importantes en esta etapa, puesto que se reconoce que



“faltó la comunidad para el diseño como tal...” [FP D1],

lo que evidencia que muchas veces el proceso se acerca más a la validación que al diseño participativo.

Como reflexiona un estudiante:



“La pregunta es qué se va a construir y obviamente no podemos llegar a implantarnos y a construir lo que nosotros queramos, ¿no?” [FP E1].



FASE 3 | DISEÑO

Por su parte otra estudiante introduce una mirada más crítica al señalar que la comunidad



“[...] nunca estuvo muy de acuerdo con el diseño. [En momentos] sentí un poco de impotencia porque yo sabía que la gente no quería lo que estábamos haciendo” [FP E2].

Si bien en todo proyecto de ApS se procura la participación y la construcción de acuerdos, el proceso puede resultar complejo. Como recuerda un docente, el diseño implica



“para ApS hay que tener en cuenta que, la base fundamental debe ser una necesidad expresada y trabajada con la comunidad que, va a ser la socia de ese proyecto. Ojo, no la beneficiaria” [FP D2].

Esto refuerza la idea de que el proyecto no puede construirse únicamente desde una lógica académica, puesto que requiere integrar múltiples disciplinas para comprender y abordar mejor el problema, a través de una mediación constante entre saber técnico y saber comunitario.

En conjunto, esta fase puede definirse como un proceso de traducción y negociación que busca articular aprendizaje y servicio en condiciones reales, donde el proyecto se ajusta continuamente a partir del diálogo entre actores y de las limitaciones del contexto.

2. Logros esperados

Los logros esperados de la fase de diseño y planificación no consisten únicamente en contar con un proyecto organizado, sino en alcanzar una doble pertinencia: que responda a una necesidad significativa para la comunidad y que genere aprendizajes relevantes para el estudiantado, vinculados a los resultados de aprendizaje de la asignatura.

En el plano disciplinar, esta fase permite que los contenidos académicos se traduzcan en decisiones concretas:



“los chicos empezaron a aprender a partir de la práctica cómo funcionaban [distintos modelos y teorías en diferentes contextos]” [FP D1].



FASE 3 | DISEÑO

Los estudiantes reafirman esta doble articulación de los proyectos con ApS:



“Se amplió completamente en los tiempos que tenía que tomar. Era una locura intentar manejar las cosas porque no se podía concentrar en todo a la vez, en especial cuando se necesitaban siempre rectificaciones y trabajo físico” [FP E2].



“sí tenía que ver con las materias, porque permitió aplicar conocimientos técnicos en un contexto real de su rama” [FP E2].

Así, el diseño no solo organiza el proyecto, sino que activa competencias profesionales y de articulación interdisciplinaria.

El logro central de esta fase es que el proyecto no solo sea viable, sino que tenga sentido formativo auténtico. Es decir, que permita aprender a partir de una experiencia real y alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

3. Riesgos a prevenir

Uno de los principales riesgos que destacan los docentes es el de sobredimensionar el proyecto, lo que puede generar sobrecarga y tensiones durante el proceso. Como lo reafirma una estudiante:



“La comunidad dejó el compromiso después de unos meses, porque ellos querían resultados inmediatos” [FP D1].

Otros docentes han solventado este riesgo mediante la incorporación paulatina de otras carreras y asignaturas, de acuerdo con las necesidades detectadas:



“Fue un proyecto multidisciplinar con hasta 12 carreras involucradas y la motivación fue observar la situación de pobreza y exclusión» [G2].



FASE 3 | DISEÑO

Otro riesgo importante tiene que ver con confundir participación con validación. Aunque existan espacios de interacción con la comunidad, es importante promover una participación real y no únicamente una presencia orientada a validar decisiones previamente tomadas.

diseño. El docente coordina con los distintos actores, toma decisiones y adapta el proyecto constantemente,



“y deben tener ese liderazgo de ser realmente una guía, no para ser un recurso que alrededor de ellos se va formando la estructura del proyecto” [FP D2].

También aparece el riesgo de desajuste entre el alcance del proyecto y las condiciones reales de implementación, donde la dimensión logística constituye otro factor crítico:

El estudiantado cumple un rol activo como codiseñador. Los testimonios de los estudiantes muestran la importancia de su participación:



“Una dificultad es trabajar con un grupo grande de estudiantes, esto implica: movilización y los costos son altos de solventar” [FP D3].



“Estuve liderando bastante el proceso junto con otros compañeros, lo diseñamos y fueron evolucionando las ideas, también ya con los criterios técnicos de los profesores de la facultad” [FP E1].

La planificación y el diseño deben contar con el apoyo institucional, tanto de la universidad como el compromiso de los socios comunitarios, así como con una distribución clara de responsabilidades que permita, durante la ejecución, como se verá más adelante, generar un sentimiento positivo de trabajo en equipo.

La comunidad aparece como un actor clave en la validación y desarrollo del proyecto, aunque su participación puede ser variable. Esto evidencia la necesidad de generar condiciones para una participación activa y sostenida.

4. Roles y responsabilidades

El profesorado asume un rol central como activador y articulador del

5. Evidencias o indicadores de que la fase se está realizando bien

Un primer indicador es que exista



FASE 3 | DISEÑO

una necesidad clara y compartida entre comunidad y universidad:



“el fundamento debe ser que, las actividades deben responder a una necesidad real” [FP D2].

Un segundo indicador es la alineación entre proyecto y aprendizajes. Esto se observa cuando los contenidos académicos se aplican de manera directa en el proyecto, como relata una estudiante:



“Literalmente entendimos cómo funcionaba y, a la final, lo hicimos. Investigamos mucho para crear” [FP E2].

Un tercer indicador es la existencia de acuerdos explícitos y claros. Es en esta fase en donde también deben diseñarse roles, funciones y actividades de todos los involucrados y formalizar compromisos pueden evitar conflictos posteriores.



“Como recomendación, tener siempre un plan backup, por sí es que esto no funciona, porque nunca se puede estar seguro. ¿Cuál es el plan B?” [FP D2].

Un cuarto indicador es contar con una planificación flexible, capaz de adaptarse a cambios:

7. Recomendaciones prácticas y estrategias:

a) Diseñar a partir de necesidades priorizadas y acotadas. No todas las necesidades pueden abordarse, por lo que es necesario seleccionar aquellas que resulten viables:



“Es necesario que haya este diálogo para [contrastar] las múltiples necesidades o aspiraciones que tenga la comunidad, enfocarse en una o tres; un balance entre lo más importante y el bolsillo operacional del grupo con el que se va a trabajar” [FP D2].

b) Formalizar acuerdos y definir tareas y responsabilidades.

c) Ajustar expectativas para que sean realistas:



“Con el socio comunitario fuimos realizando una serie de reuniones para ir afinando la propuesta, [definir] cuáles eran los ejercicios, los talleres, los días, y los espacios. Todo esto se lo fue realizando de manera consensuada” [G3].





- ▲ Psicología y Comunidad. Aprendiendo del Servicio. Fundación Fabián Ponce Ordóñez 2026.



“Se realizó una planificación día a día, de tal manera que, de las seis horas semanales de clase, dos de ellas se dedicaron al ApS, al diseño y planificación del proyecto de los estudiantes y a la ejecución de los talleres” [G5].

d) Integrar la logística desde el diseño. Los aspectos operativos deben planificarse desde el inicio, con una clara distribución de tiempos:

COMUNICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

En esta fase, la comunicación interpersonal busca lograr acuerdos con los socios comunitarios. En el diseño de roles y responsabilidades también se define qué se va a comunicar, cómo se hará y quién será responsable de difundir el trabajo:



“Hay una dimensión pública que va acreditando lo que se va haciendo, ese es un rol de uno de los estudiantes y luego también desde la coordinación su verificación” [G4].

6. PREGUNTAS ORIENTADORAS



1. ¿La necesidad que guía el proyecto ha sido definida conjuntamente con la comunidad?



2. ¿El alcance del proyecto es realista en función de los recursos y tiempos disponibles?



3. ¿El diseño permite desarrollar aprendizajes relevantes?



4. ¿Se han definido claramente los compromisos de cada actor?



5. ¿Existen planes de contingencia?

REFLEXIÓN

Es importante integrar la reflexión también en la etapa de diseño ya que esto fortalece el aprendizaje. Sin embargo, no debe convertirse en una actividad forzada. Como lo explica un docente, el objetivo es que, durante las reuniones de reflexión, se logren progresivamente los objetivos de aprendizaje:



“No es simplemente tener a los estudiantes sentados alrededor de una bomba de Kumbaya y todos somos felices, eso no es. Es que los estudiantes compartan sus reflexiones, pero a través de preguntas, la guía da a que esas reflexiones plasmen los objetivos de aprendizaje” [FP D2].

EVALUACIÓN

En esta fase se evalúa la comprensión de las dimensiones académicas del proyecto que se va a realizar. Es aquí donde los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos previos para diseñar y planificar el proyecto:



“Es un proyecto en donde los chicos van a una comunidad, comprenden, detectan una necesidad, una problemática, [y esto] desemboca en algo que sea espacial, diseñan” [Q6].



EJECUCIÓN

Códigos emergentes:

- Inmersión en la realidad
- Vínculo humano
- Flexibilidad operativa

FASE 4 | EJECUCIÓN

1. Definición

La ejecución es la fase en la que el servicio se concreta a través de la interacción real con la comunidad, mediante acciones previamente planificadas, pero abiertas a ajustes según lo que ocurre en territorio. No se trata solo de “aplicar” algo, se trata de implementar con otros, respondiendo a necesidades vivas y negociadas.

Desde la mirada de una docente, la ejecución requiere una ruta clara y también del trabajo



“con un socio comunitario en vivo y en directo” [FE D1].

Otra docente manifiesta que la ejecución culmina cuando el producto pasa a manos de los socios comunitarios y



“mostramos el material para que ya lo pongan en práctica y sepan usarlo” [FE D2].

La ejecución se define como un proceso de coconstrucción. Así, los estudiantes rechazan entender al servicio como si fuera un favor unilateral:



“No es como que solamente nosotros les estábamos haciendo un favor, sino ellos también nos permitían tener este intercambio” [FE E1].

Una docente insiste en que el punto de partida se establece con el socio comunitario:



“Desde el socio deben salir los diagnósticos, las necesidades y, en base a eso, también trazar con lo que nosotros podemos hacer y hasta dónde podemos llegar. Entonces, las negociaciones, sí; siempre son importantes las buenas relaciones” [FE D1].

Así, la ejecución en ApS se define como una implementación compartida, con reconocimiento mutuo entre comunidad, estudiantado y profesorado.

2. Logros esperados

Los logros esperados en la etapa de ejecución aparecen en dos planos: el comunitario (servicio) y el formativo (aprendizaje).



FASE 4 | EJECUCIÓN

En el plano comunitario o de servicio, se esperan respuestas útiles, pertinentes y con impacto visible. Como explica un estudiante, el servicio consistía en enseñar



“cosas que podían usar en su día a día” [FE E2].

Sin embargo, en ocasiones, el servicio excede la planificación inicial, como relata una docente cuyo proyecto consistía en el análisis de la malnutrición infantil y del cual



“salió... la creación de este comedor escolar que sigue funcionando en la escuela” [FE D1].

La ejecución, por tanto, no busca solo completar actividades, sino producir una mejora concreta o responder a una necesidad sentida y compartida para la comunidad, identificada en la etapa de diagnóstico. En la propia ejecución, como explica una docente:



“tenían que crear con la misma comunidad las soluciones [...] luego debían construir los productos [...] en algunos casos propuestas y en otros, productos en formato sonoro” [Q3].

En cuanto al aprendizaje, los testimonios destacan tanto aprendizajes disciplinares como competencias transversales. Una docente entiende la ejecución como una oportunidad para integrar los saberes de la asignatura:



“Ya no es sólo la batería que aplicaron, sino además todos los conocimientos del desarrollo del niño que a la par trabajaron en la asignatura” [FE D2].

Por su parte, un estudiante destaca temas relacionados con la comprensión social y profesional:



“Aprendes a tener una visión diferente de cómo sobrellevas tú la vida”, y también una ética horizontal del vínculo, donde “nadie era superior, nadie era más” [FE E1].

El hecho de llevar adelante prácticas en situaciones reales y con resultados tangibles también es destacado por algunos docentes:



FASE 4 | EJECUCIÓN



“Yo les puedo enseñar ensamblajes de madera, pero otra cosa es que ellos mismos ensamblen y se enfrenten a imprevistos que en el aula no existen, en el territorio la realidad es distinta y obliga a resolver sobre la marcha” [Q2].

A esto hay que agregar que esas soluciones implican, además, consensos con socios comunitarios para llevar adelante modificaciones y afrontar contingencias.

Por lo tanto, en la fase de ejecución no solo se encuentran productos o respuestas útiles para la comunidad, sino también procesos de inmersión del estudiantado en realidades concretas que amplían su comprensión social, ética y profesional. Los logros esperados se expresan en una doble dimensión: comunitaria, mediante respuestas pertinentes y con impacto en el contexto; y formativa, a través de la aplicación integrada de aprendizajes disciplinares y humanistas en situaciones reales.

3. Riesgos a prevenir

El primer gran riesgo es la desalineación entre la planificación y las con-

diciones reales de ejecución. Uno de los testimonios estudiantiles señala problemas concretos relacionados con las condiciones de un servicio virtual:



“No sabían dónde encontrar el link, no sabían exactamente cómo unirse a la sesión” y “la desconexión tecnológica era el mayor reto” [FE E2].

Esto sugiere que, sin un análisis previo de viabilidad, la ejecución puede deteriorarse, particularmente en contextos marcados por dificultades de acceso, conectividad o alfabetización digital.

Un segundo riesgo es suponer que la planificación bastará por sí sola. Así, una docente insiste en que, al implicarse en territorio,



“se rompe la planificación, y por eso hay que tener un plan B” [FE D1].

Además, existen imprevistos logísticos y de recursos; en el caso de comunidades vulnerables, pueden surgir urgencias, tiempos distintos o dinámicas no previstas. La ejecución no se configura como una aplicación



FASE 4 | EJECUCIÓN

lineal de lo planificado, sino como una fase de implementación situada que exige flexibilidad operativa para reajustar acciones, tiempos y recursos según las condiciones reales del contexto.

4. Roles y responsabilidades

En esta fase, el estudiantado cumple un rol activo y fundamental. Un estudiante cuenta que fue el grupo el que organizó e impartió las clases:



“Tuvimos incluso papel de docentes y nos implicamos” [FE E2].

El compromiso estudiantil se refleja tanto en la acción técnica como en la disposición a involucrarse más allá de la tarea encomendada.



El profesorado asume un compromiso de acompañamiento, sostén y mediación. En los testimonios, los docentes se presentan como “tutora”, “monitora” y “ente motivador”, con un “acompañamiento cercano y de revisar, sugerir, corregir y garantizar que el producto final sea aplicable y seguro” [FE D2].

Sin embargo, más de una anécdota docente evidencia la horizontalidad propia de los proyectos ApS. Como relata un profesor:



“Y un estudiante me dice: ‘profe, tenga’ y me da una lija. Así en pocas me dijo, usted no solo viene a ver, usted también viene a trabajar ahorita. Entonces ahí me puse a lijar” [Q1].

El socio comunitario, por su parte, tampoco es un receptor pasivo. Como lo explica una socia comunitaria:



“Nuestro concepto de educación comunitaria es hacer trabajo colectivo” [FE SC1].

Es decir, constituye una parte fundamental y desempeña un papel protagónico para el éxito del proyecto.

Se refuerza así la idea de que el socio comunitario cumple un papel activo y estructurante en la ejecución. Su participación no se limita a abrir el espacio para que otros intervengan, sino que genera confianza, facilita



FASE 4 | EJECUCIÓN

la participación, propone una lógica de trabajo colectivo y negocia el modo en que se desarrolla la acción.

Este modelo de



“educación comunitaria” implica que “todo el mundo tiene que poner su granito de arena para salir adelante todos” [FE SC1].

Esa disposición se traduce en una relación de apertura mutua con la universidad:



“Hemos conversado y siempre llegamos a acuerdos. Nosotros tenemos esa confianza de poder decir ‘sabe que, así no queremos, queremos de esta manera’, entonces hay esa apertura mutua” [FE SC1].

5. Evidencias o indicadores de que la fase se está realizando bien

Un primer indicador, en la fase de ejecución, es que los estudiantes sepan qué hacer y puedan sostener la actividad con autonomía supervisada. En su testimonio, un estudiante de Medicina confirma que, durante la ejecución, la docente no les decía

constantemente “hagan esto así”, porque ellos ya sabían aplicar procedimientos técnicos relacionados con su formación (antropometría y signos vitales, en este caso).

Un segundo indicador es la participación efectiva de la comunidad. Un estudiante lo describe de forma cuantificada y clara:



“había un rol activo, no en el 100%, pero diría que al menos 60% de todos los que participaban, y la otra mitad como que se limitaba a escuchar y ver” [FE E2].

Un tercer indicador es la calidad verificable de los productos o actuaciones. Las docentes operacionalizan esto a través de rúbricas, puntualidad, capacidad de elaboración y aplicabilidad del material:



“Tiene que estar perfecto, porque esto lo vas a aplicar; los criterios de calidad no pueden quedar sueltos” [FE D2].

Por último, un cuarto indicador, es la existencia de resultados compartidos y retroalimentados, como presentar hallazgos al socio comuni-



FASE 4 | EJECUCIÓN

tario, a la escuela o a los padres, o traducirlos en propuestas de mejora.

7. Recomendaciones prácticas y estrategias.

a) Llegar a la ejecución con viabilidad comprobada, lo que se traduce, en una estrategia concreta: no iniciar la ejecución sin un chequeo previo de todas las condiciones necesarias, por ejemplo, conectividad, recursos, condiciones del espacio, perfil del grupo y necesidades prevalentes.

b) Diseñar la sesión o jornada con roles claros y un margen de sustitución. El equipo debe saber



“quién va a pesar, quién va a tallar, quién va a traer y a llevar”, pero también que, si alguien no alcanza, “toma la posta otro estudiante” [FE D1].

Asignar funciones explícitas antes de la ejecución es esencial, así como prever rotación y reemplazo, pues ello permite reducir el desorden y sostener la actividad ante imprevistos.

c) Acompañar sin anular la autonomía. El profesorado actúa como monitor, mediador y retroalimentador, no como ejecutor único. En términos prácticos, esto puede traducirse en microestrategias como observación en terreno, retroalimentación breve durante la actividad, preguntas de ajuste y toma de posta solo cuando el nivel técnico o ético lo requiera.

d) Incorporar momentos de reajuste dentro de la propia ejecución. Se trata de una experiencia de aprendizaje y, como menciona un estudiante, se debe



“estar listo para poder retomar la charla, clase, conferencia o el taller. Poder empezar desde cero, sin perder el ritmo y la atención” [FE E2].

Desde la perspectiva docente se propone una reflexión breve durante la jornada que permite hacer cambios de guion, si es necesario. Se puede incluir una pauta simple para cada sesión, prever mini pausas de chequeo para decidir si continuar, repetir, simplificar, dividir grupos o adaptar el ejemplo a la realidad de los participantes.



FASE 4 | EJECUCIÓN

e) Favorecer la inmersión y la contextualización del servicio.

Los estudiantes valoran que la comunidad les enseñe otra forma de vivir y pensar. Por ello, una recomendación clave es usar materiales, casos, problemas y ejemplos que salgan del contexto comunitario, lo que hace que la ejecución sea más significativa y fomente la participación.



ESCANEAR PARA RECURSOS



Recursos para recoger evidencias:

- Checklist logístico
- Bitácora de campo o diario de ejecución
- Ficha de incidencias y ajustes
- Rúbrica o pauta de observación del desempeño estudiantil

◀ Aprendizaje-Servicio del Programa de Liderazgo Ignacio 2025.

▼ ApS Emprendimiento Tecnológico Quilotoa 2025



6. PREGUNTAS ORIENTADORAS



1. ¿La ejecución responde realmente a una necesidad previamente identificada y compartida con la comunidad?



2. ¿Las actividades previstas son viables en las condiciones reales del contexto y cuentan con alternativas ante posibles imprevistos?



3. ¿Los estudiantes saben qué hacer, por qué lo hacen y cómo adaptar su actuación durante la implementación? ¿La comunidad participa de manera activa en el desarrollo del servicio y es reconocida como interlocutora válida en el proceso?



4. ¿La ejecución está generando, al mismo tiempo, un servicio útil para la comunidad y aprendizajes significativos para el estudiantado?

COMUNICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

En la fase de ejecución, el eje transversal de registro, sistematización y comunicación adquiere una función principalmente operativa. Es decir, más que difundir la experiencia hacia fuera, permite sostenerla, reajustarla y documentarla en contextos reales atravesados por imprevistos, limitaciones materiales y cambios de escenario.

Esta necesidad de «sostener» la intervención ante la volatilidad se evidencia cuando una docente relata que deben identificar la viabilidad de su planificación:



« La desconexión tecnológica era el mayor reto porque no tenían buen internet, el celular a veces no les funcionaba» [FE E2]. Ante el vacío tecnológico, debían buscar alternativas físicas, “ver si la comunidad está dispuesta a asistir a alguna casa comunal” [FE E2]

Se reconocen los recursos con los que cuenta el socio comunitario. La comunicación, por tanto, es un ejercicio de adaptabilidad constante para no quebrar el vínculo.

En esta fase se registra y sistematiza cómo el estudiantado aprende a intervenir con flexibilidad sin perder el sentido del servicio:



“Siempre en ejecución hay que tener un plan B [...] un día lo tienes, un día no lo tienes en temas de recursos” [FE D1].

La comunicación, por tanto, se vuelve una herramienta de sincronización entre el proyecto académico y la realidad del territorio.

REFLEXIÓN

En la fase de ejecución, la reflexión se entiende como una práctica de pausa, lectura crítica y reajuste consciente de la acción en medio del desarrollo del proyecto. Su función es ayudar a interpretar lo que está ocurriendo en el territorio, conectar la tarea técnica con su sentido humano y comunitario, y sostener la intervención con criterios de pertinencia, flexibilidad y responsabilidad:



[Los estudiantes] podrán tener toda la experticia de extraer sangre [...] pero es esa motivación de: por qué lo estoy haciendo, qué voy a encontrar en estos resultados y cómo voy a ayudar en el proceso de salud a las personas [FE D1].

EVALUACIÓN

En la fase de ejecución, la evaluación debe entenderse, ante todo, como un proceso de seguimiento, valoración y ajuste de la intervención en tiempo real. La evaluación en esta etapa permite valorar si la acción se está desarrollando con pertinencia y capacidad de respuesta ante un entorno cambiante:



“Meterse en este papel de querer generar un cambio en la comunidad, un aprendizaje, un intercambio sociocultural» [FE E1].

En este sentido, evaluar supone observar cómo se gestiona la incertidumbre, cómo se resuelven imprevistos, si el acompañamiento docente resulta suficiente, si el servicio mantiene su sentido social y si los estudiantes actúan con responsabilidad y autonomía:



“que el profesor no tenga que estar pendiente” [FE E2].



CIERRE

Códigos emergentes:

- Reconocimiento mutuo
- Consolidación del aprendizaje
- Carga simbólica
- Mirada al mañana

FASE 5 | CIERRE

1. Definición

Esta fase tiene un carácter sustancial tanto en lo estructural, prospectivo y simbólico:

- **Estructural:** convergen las demás fases secuenciales del proceso ApS, así como sus procesos transversales.
- **Prospectivo:** se orienta a perfilar su visión hacia el futuro.
- **Simbólico:** representa una celebración del cumplimiento de lo acordado. Se cierran las actividades de servicio y se consolidan los aprendizajes desarrollados.

Queda claro que se trata de un espacio para



“poder construir una conversación” [FC D2],

mediante la cual se reconoce el trabajo experimentado y la experiencia vivida por todos los participantes. Corresponde “a dar a conocer los resultados” y las entregas concretas del proceso, ya sea



“con un acto celebrativo tanto artístico como cultural y con las experiencias y testimonios de los participantes, principalmente de los estudiantes” [FC D1],

evidenciando que el proyecto haya respondido a la necesidad que el socio planteó al principio,



“de poner en palabra, quizás haciendo como síntesis lo que ha sido este año de colaboración” [FC D2].

No obstante, esta fase requiere una amplia y sistemática participación, no siempre lograda, como afirma una de las socias comunitarias entrevistadas:



“Yo sentía que no conocían del tema, lo básico, dependían mucho del Chat Gpt. Pero en comparación al periodo anterior, ahí sí fue un grupo excelente” [FC SC1].

Esta fase, además, constituye una condición necesaria para el desarrollo institucional de la metodología. Como señala un docente:



FASE 5 | CIERRE



“[algunas universidades] han logrado que en su institución se institucionalice el proyecto” [Q9].



“Este almuerquito no es de despedida, es para forjar los lazos de amistad” [FC SC2].

2. Factores que potencian la fase

Potenciar la fase de cierre tiene que ver con elementos que contribuyen a su calidad. Pueden identificarse dimensiones técnicas y rituales. Al final, de lo que se trata es de relaciones que contribuyen al bienestar de los involucrados y a la genuina puesta en valor de lo realizado.



“También en el tema artístico [se alcanzaron] cosas bastante interesantes que seguramente no se hubieran logrado” [FC D2].

En el plano técnico, esta fase involucra la entrega de productos tangibles y sus correspondientes manuales, guías o repositorios, para que el socio comunitario pueda consultarlos y sostener lo conseguido.

En el plano ritual, se pone en valor las relaciones construidas por los participantes de manera genuina, libre y autónoma, a través del reconocimiento de los vínculos generados:

3. Logros esperados

La experiencia de ApS representa un proceso con niveles de desarrollo paulatinos. Por parte de la universidad, corresponde al cierre de un período académico que permite la rotación del estudiantado y, por parte del socio comunitario, en el marco de su propia lógica temporal (principio de realidad que supera a la idea), a la posibilidad de continuar la colaboración, ya sea como parte de un proceso más amplio, de otra experiencia puntual, o eventualmente, de no continuarla.

En todo caso, los cierres permiten valorar lo trabajado y abrir nuevas posibilidades. Una de las docentes, cuyo proyecto trabajó con niños, niñas y adolescentes comenta:



“La mayoría de los padres de familia nos escribieron después, satisfechos, agradecidos. Querían que hagamos un seguimiento por largo tiempo” [Q6].



FASE 5 | CIERRE

El cierre también permite reconocer que el estudiantado transita de la teoría al saber aplicado de orden disciplinar:



“Debían canalizar aprendizajes, dar a conocer cuáles son las instituciones del Estado que se ponen al servicio de las personas” [FC D1].

Además, en esta fase se cierra el proceso de evaluación de la experiencia, ya que el ApS suscita un conjunto de operaciones pedagógicas, de gestión, de servicio, logísticas y de acompañamiento.

4. Riesgos por prevenir

El carácter del cierre deviene en un valor de apuesta, pues se proyecta la posible replicación y/o multiplicación de la iniciativa, entendiendo que existen oportunidades para continuar la colaboración con el socio comunitario. Esto supone considerar condiciones cambiantes en las necesidades y en los actores involucrados, dado que el estudiantado rota (es posible que se articule una secuencia de acciones en otra propuesta académica) y las necesidades pueden variar en su carácter.

Por otra parte, el socio comunitario adquiere progresivamente un rol de aliado y socio, tanto para la resolución de necesidades propias de su realidad como en el plano pedagógico, cívico y solidario, fortaleciendo su calidad de agente dentro del proceso mismo.

También puede ocurrir que, a partir de lo actuado en la fase de cierre, se considere que una nueva edición de la iniciativa de ApS no es viable, por diversos motivos. Sin embargo, no deberían descartarse elementos problemáticos o inapropiados que puedan condicionar su réplica y, más aún, comprometer la relación con el socio comunitario.

Una docente, con relación a esta fase, afirma lo pertinente de



“reunirnos, no para decir lo maravillosos que somos, sino para escuchar experiencias en lo que nos jalamos, en lo que nos resulta incómodo. Eso habría que fortalecer” [FD D1].

La fase de cierre permite poner de relieve aquello que resulta difícil como oportunidad de mejora, como afirma otra docente:



FASE 5 | CIERRE



“el retroalimentar en qué se puede mejorar” [FE D1].

Igualmente, resulta riesgoso desconocer el esfuerzo y trabajo desplegados por los participantes, o perder de vista el proceso y dejar a un lado las voces de quienes participaron.

5. Roles y responsabilidades

Profesorado: se encarga de anticipar el cierre. Prepara, junto con el socio comunitario y el estudiantado, la agenda del acto final. Delega tareas y perfila, dentro de la agenda, una metodología participativa y socializada. Además, brinda orientaciones previas a los demás participantes.

Socio Comunitario: junto con los otros dos actores, prepara el acto y prevé aspectos logísticos. Un socio comunitario da cuenta de este rol:



“nos hemos puesto de acuerdo para los trabajos de una manera mancomunada, poniendo todo el empeño de una parte y de otra” [FC SC4].

Estudiantado: prepara la agenda, asume el manejo de la sesión (por

ejemplo, como maestros de ceremonias), registran lo vivido e interviene activamente. Junto con los socios comunitarios, realizan un recuento del modo en que la vinculación se construyó de forma real y paulatina, acortando las diferencias entre los participantes y consolidando el trabajo en equipo, como revela esta afirmación



“Nosotros dijimos ja darle! Las mingas eran para ir solventando esas ideas que iban saliendo” [FC E1].

6. Evidencias o indicadores de que la fase se está realizando bien

Un indicador o evidencia indiscutible, al llegar el momento de cierre, es el ánimo de todos los participantes. Puesto que se ha conseguido un seguimiento y acompañamiento constantes, este es un momento para celebrar y reconocer el trabajo realizado. Esto tiene un profundo significado, puesto que se prepara una dimensión ritual y simbólica que representa el reconocimiento mutuo dentro de la iniciativa y la valoración de la colaboración realizada por cada actor.



FASE 5 | CIERRE

- **Ritualidad:** se refiere al aspecto lúdico, el compartir alimentos y la celebración colectiva ratifican lo realizado y fortalecen la relación. La carga simbólica se nutre de los significados reflexionados, registrados y destacados por todos, como afirma un socio comunitario:



“[...] lo interesante de un proyecto es que sea flexible, que no se piense que ya tienes todo diseñado y que tal cual se va a cumplir las cosas” [FC D1].



“Acá no son desconocidos, somos parte de ellos, ya somos una familia” [FC SC2].

- **Participación:** se propicia un espacio de intercambio que permite pasar del recuerdo a la puesta en valor de la experiencia



“Se ha sostenido a lo largo del tiempo con los mismos socios y hemos ido replanteando y reconstruyendo pequeñas cosas con los socios” [FD D1].

- **Prospectiva:** señala las posibilidades de voluntad para futuras colaboraciones.



“[...] esta acogida que siempre nos han dado. Recordar es volver a vivir” y más adelante “este espacio que hemos logrado construirlo” [FC E1].



“Y por qué no querer seguir siendo más aliados, sea con más jóvenes los años que se viene. Es muy, muy agradable para nosotros como asociación recibirles a este grupo y a los que vengan” [FC SC3].

- **Previsión:** más allá de lo planificado, es importante determinar el espacio y la metodología para realizar el cierre.



7. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL DESARROLLO ADECUADO DE LA FASE



1. ¿Mantengo actualizados los registros de la experiencia: actas, rúbricas, resultados, diarios reflexivos, fotografías?

.....



2. ¿Tengo claros los ejes de la experiencia, tanto en el aspecto pedagógico (conocimientos, competencias desarrolladas y destrezas adquiridas) como en el ámbito de servicio (cronograma, roles, tareas, entregas parciales, avances, resultados)?

.....



3. ¿La divulgación de la experiencia se encuentra al día mediante el relato en redes sociales y testimonios, tanto del servicio realizado como sobre los aprendizajes alcanzados?

.....



4. ¿Se ha diseñado una metodología para el cierre que contemple roles, momentos, agenda, local, fecha, hora, insumos, invitaciones y presupuesto? ¿Se promueven espacios compartidos y otros más acotados?

.....

FASE 5 | CIERRE

8. Recomendaciones prácticas

Antes:

- Agenda preparada.
- Logística organizada.
- Responsabilidades asignadas y asumidas.
- Documentación pertinente lista.
- En lo posible, realizar sesiones previas de cierre con cada actor.

Durante:

- Realizar un encuadre breve (considerando que los participantes ya se han preparado previamente).
- Activar el programa previsto.
- Dar espacio a testimonios de distintas voces.
- Presenta un elemento simbólico y sintético del cierre. Por ejemplo, un vídeo de síntesis.

- Ofrecer palabras breves por parte de cada actor involucrado.
- Entregar reconocimientos mediante menciones, diplomas y recuentos visuales significativos y emotivos.
- Incorporar intervenciones artísticas.
- Completar formularios de percepción y diversas encuestas.
- Suscribir actas de finalización del proyecto.

Después del cierre:

Se trata de un “cierre del cierre”. La dimensión ritual merece un momento final de recogida y síntesis. Este momento puede recuperarse a través de las palabras de los participantes. Por ejemplo, mediante un mural con notas autoadhesivas, registros fotográficos y la verificación de la entrega de certificaciones y demás requisitos institucionales, especialmente los vinculados a la institución educativa, para que la documentación se mantenga adecuada. Finalmente, se realiza la despedida.



COMUNICACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

En el proceso de sistematización se recoge el desarrollo de la iniciativa, tanto en lo pedagógico, en los aprendizajes intencionales y disciplinares propios de la asignatura proponente (con sus variables de inter y transdisciplinariedad), como en el servicio realizado, mediante la entrega de los productos o servicios acordados con el socio comunitario, con sus variables de colaboración y relaciones interinstitucionales.

REFLEXIÓN

La calidad de la reflexión apunta a niveles de reflexividad del estudiantado, que van desde lo anecdótico, pasando por lo disciplinar, escalando a lo transversal (habilidades interpersonales) y llegando a una reflexión crítica y ética.

Para asegurar esta calidad, Castro et al. (2007) sugieren aplicar las 5 C de Eyler y Giles (1999): conectada (con quienes participan), continua (frecuente), contextualizada (con la realidad), desafiante (a partir de preguntas pertinentes) y acompañada (con cercanía).

Como expresa un participante:



“Yo me siento muy feliz primero porque me dieron la oportunidad de abrirme profesionalmente; poder levantar este espacio fue muy bonito para mí” [FC E1].

De igual manera, otro testimonio señala:



“Personalmente, considero que no se avanza de ninguna manera porque uno puede saber mucho, pero si no se hacen las cosas con el corazón no llegan a nada” [FC E3].

La reflexión constituye, finalmente, una ocasión para significar el valor de la experiencia. Este valor no queda únicamente en lo anecdótico, sino que se expresa en la calidad de la reflexión, la cual evidencia la escala de valor que representa la iniciativa en diversos aspectos antes señalados.

EVALUACIÓN

La evaluación, en su carácter formativo, implica recoger todo el proceso en sus hitos y secuencia; además, constituye el momento de la evaluación sumativa, que acredita tanto los aprendizajes como la calidad y pertinencia del servicio realizado.

Como señala un docente:



“[...] entra mucho una evaluación continua, como yo le veo; en ApS no existe un trabajo que califica, sino es cómo que se va evaluando muchas variables, elementos, y aunque sí existen productos, la calificación no se enfoca solo en ese producto, sino que se está calificando constantemente” [FC D2].



FASE 5 | CIERRE

Sin duda, las evidencias del proceso contribuirán a un cierre evaluativo óptimo. En el caso de una experiencia de un curso de liderazgo, un socio comunitario advierte sobre los desafíos que supone la gestión de los conflictos:



“A veces como líderes tenemos que asumir esas broncas, digámoslo así, ¿no?” [FC SC2].

Así, da cuenta de la realidad compartida que afrontaron en su momento.

En ApS, todo es relevante, nada queda aislado. Sin embargo, para el cierre es preciso recuperar los aspectos más destacables de cada fase secuencial y de cada proceso transversal.



- ▲ Envío a territorio. Proyecto de liderazgo universitario.



- ▲ ApS EcoAgentes en Acción, EMGIRS-EP 2025.



ESCANEAR PARA RECURSOS

- Rúbrica de evaluación del Proyecto ApS





Ma. Rosa Tapia,
Coordinadora de UNISERVITATE

El 30 de mayo de 2019 llegué por primera vez a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Aún hoy, siete años después, puedo evocar la calidez de aquella bienvenida y el entusiasmo con el que la comunidad universitaria recibió el taller “Puesta en marcha de proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad”. En la invitación que me enviaron entonces, la PUCE expresaba su compromiso “con la promoción de sociedades más tolerantes y plurales, con el fin de potenciar el desarrollo de capacidades y la generación de conocimiento”. Ver cómo ese compromiso no solo se ha sostenido, sino que se ha fortalecido y expandido, es una de las mayores alegrías que deja este camino compartido.

Desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y ahora también desde la red Uniservitate, hemos acompañado con alegría y satisfacción el proceso de ins-

i | PARA FINALIZAR

titucionalización del Aprendizaje-Servicio en la PUCE. Lo hemos hecho fieles a nuestra misión de “contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en todo el mundo a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario desde una perspectiva latinoamericana”. Ese horizonte, que nos inspira desde hace décadas, encuentra en esta guía un paso más en la construcción de una universidad que aprende sirviendo y sirve aprendiendo.

La Guía práctica y testimonial cumple con creces lo que promete su título. No es solo un recurso pedagógico: es un hito en el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la PUCE. Su valor radica en que está construida desde la experiencia concreta de docentes, estudiantes y socios comunitarios que, a lo largo de estos años, han puesto en marcha proyectos, han reflexionado para aprender de lo vivido, lo han comunicado a través de las voces de los protagonistas, y su sistematización permite compartir las lecciones aprendidas.

Esa fidelidad a la pedagogía del Aprendizaje-Servicio —que parte de la experiencia, la entiende crítica-

mente y la convierte en conocimiento compartido— es lo que permite que esta obra refleje el espíritu de una comunidad educativa que se piensa en salida, que se encuentra y dialoga con su entorno, que reconoce en el otro un maestro y un compañero de camino.

La estructura de esta publicación ofrece un recorrido claro y accesible para quienes desean implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio, no como una actividad aislada, sino a través de un itinerario formativo integral, e inspira a quienes ya la transitan a profundizarla, enriquecerla y sostenerla en el tiempo.

Uno de los aportes más significativos de esta publicación es que se nutre de la realidad ecuatoriana y de la trayectoria que la PUCE ha construido junto a otras instituciones del país. Esta perspectiva es fundamental. El Aprendizaje-Servicio no se importa ni se copia: se encarna. Se adapta a las necesidades, desafíos y sueños de cada comunidad educativa. Por eso esta guía es tan valiosa: porque ofrece un marco conceptual sólido, sí, pero, sobre todo, porque ofrece ejemplos, voces y prácticas que nacen en el propio territorio ecuatoriano.



i | PARA FINALIZAR

Otro aspecto que merece ser destacado es la integración entre docencia, extensión e investigación. En muchas universidades, estos pilares corren por caminos paralelos. En la PUCE, en cambio, esta guía es fruto de un proceso de investigación riguroso sobre la implementación del Aprendizaje-Servicio, que permitió acercar miradas, comprender en profundidad lo vivido y traducirlo en orientaciones claras para quienes desean iniciar o fortalecer esta metodología. Esta integración no solo enriquece la calidad académica, sino que fortalece la misión social de la universidad y su compromiso con el país.

La PUCE no camina sola. Su aporte al Aprendizaje-Servicio se potencia gracias a su participación activa en redes locales, regionales y globales. Esta guía también es fruto de ese tejido colaborativo. En primer lugar, en la Red Ecuatoriana de Aprendizaje-Servicio (REApS) y, desde allí, en la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS), un espacio de aprendizaje, articulación, intercambio, implementación, sensibilización e investigación de oportunidades de desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio iberoamericano.

Desde la red Uniservitate, la PUCE participa en la promoción del Aprendizaje-Servicio Solidario (AYSS) en las Instituciones Católicas de Educación Superior. Uniservitate es una red que sigue creciendo como comunidad global con la incorporación de instituciones provenientes de los cinco continentes. Su objetivo central es generar un cambio sistémico a través de la institucionalización del AYSS como herramienta para cumplir con su misión de ofrecer una educación integral a las nuevas generaciones e involucrarlas activamente en los desafíos de nuestro tiempo.

Estas redes no solo amplían horizontes: permiten que las buenas prácticas se compartan, que los desafíos se aborden colectivamente y que la universidad se reconozca parte de una comunidad global que busca transformar la educación desde la solidaridad, la justicia y la fraternidad.

Quisiera completar estas palabras agradeciendo a quienes hicieron posible esta obra. En primer lugar, a Verónica Yépez-Reyes, Santiago Andrade y Carlos Corrales por ser la cabeza, las manos y el corazón de esta guía. Y muy especialmente a los estudiantes que pusieron



i | PARA FINALIZAR

sus aprendizajes al servicio del diseño editorial y gráfico de este documento. A ellos, y a todas las personas que participaron en los proyectos, encuentros, jornadas y espacios de reflexión que nutrieron esta guía, mi gratitud y reconocimiento. Cada testimonio, cada aprendizaje, cada desafío compartido es parte de este tejido que hoy se ofrece a la comunidad educativa para abrir caminos, abrir preguntas, abrir posibilidades. El Aprendizaje-Servicio es una pedagogía viva que se transforma con cada experiencia y que invita a seguir aprendiendo juntos.

La PUCE ha dado un paso significativo con esta guía. Un paso que honra su historia, fortalece su presente y proyecta un futuro en el que la universidad seguirá siendo un espacio de encuentro, diálogo, paz y esperanza.

Que esta publicación sea inspiración y compañía para quienes creen que otra educación es posible: una educación que forma para la vida, que se compromete con el bien común y que reconoce en cada persona —docente, estudiante, socio comunitario— un protagonista indispensable de la transformación social.

Esta guía es fruto de un proceso de investigación riguroso sobre la implementación del Aprendizaje-Servicio, que permitió acercar miradas, comprender en profundidad lo vivido y traducirlo en orientaciones claras para quienes desean iniciar o fortalecer esta metodología.





P. Carlos Ignacio Man Ging, S.J.,
Rector de la Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

Amar, perdonar y servir

El dinamismo de un proceso formativo integral confluye en estos tres verbos fundamentales de la vida humana. Según la espiritualidad ignaciana, el amor se pone más en las obras que en las palabras. De ahí que la coherencia del aprendizaje se valide en la incorporación de estrategias que permitan el desarrollo de las competencias necesarias para fortalecer las actitudes de compromiso en nuestra comunidad educativa.

En primer lugar, ratificamos que el Aprendizaje-Servicio brota de una actitud evangélica que es reflejo del dinamismo del Dios-Amor que nos invita a consagrar nuestra tarea educativa a la búsqueda constante de la verdad. Es el amor que nos anima a servir convencidos de que la fe mueve los corazones y nos conduce en misión a través de un proceso educativo abierto, flexible y generoso. La experiencia espiritual de San Ignacio es compartida por quienes planifican y acompañan desde la puesta en práctica de

ii | EPÍLOGO

un conocimiento creativo para el desarrollo de los demás. En este camino profesional, el discernimiento es la herramienta fundamental para guiar las diversas actividades hacia el bien mayor, tanto de los jóvenes como de las comunidades en las que aprenden y consolidan su servicio.

En el contacto directo con las comunidades y sus actores, nuestros estudiantes son testigos de una realidad compleja y, en muchos casos, violenta e injusta, que busca reconciliación. Al seguir la dinámica de la encarnación del Verbo, los conocimientos recibidos en el aula se abren a la fecundación de un trabajo lleno de sentido y de entrega generosa para que el deseo ignaciano de amar y servir deje su huella como un acto de amor. Este paradigma pedagógico insiste en la reflexión para formar la conciencia y orientar las acciones en la búsqueda de un crecimiento personal y comunitario. No aprendemos desde el individualismo, sino en la generosidad del trabajo compartido, y desde la perspectiva de la entrega desinteresada del testimonio de los que hacen posible esta experiencia. El liderazgo al que aspiramos, en este enfoque educativo, preserva los valores propios de

la Pontificia Universidad Católica del Ecuador: el servicio a la verdad, la justicia y la esperanza. Desde ellos nos proyectamos a fomentar actitudes que orienten e inspiren en los demás la alegría de compartir la vida y los conocimientos para construir sociedades más justas y solidarias.

A lo largo de estos años, hemos sido testigos de renovados métodos de enseñanza donde las decisiones tomadas en los grupos de trabajo han guiado y fortalecido un camino profesional que esperamos sea el sello distintivo de educarse en una institución fundada para el servicio de la iglesia y la sociedad. Hoy este hecho trasciende fronteras al compartir perspectivas globales que incorporan una visión más amplia en la que, también, cabe una formación rigurosa que mira al mundo con ternura y compasión.

Es así como reafirmamos un compromiso con la originalidad de la persona humana, los deseos de expandir una huella que transforme vidas y el descubrimiento del valor de la comunidad que enseña y se fortalece desde el amor, la reconciliación y el servicio. Gracias por ser parte de este camino educativo que nos renueva y compromete a ser más para servir mejor.



iii | REFERENCIAS

- Andrade Zapata, J., Yepez-Reyes, V., Ríos-Mantilla, R., González-Ortiz, J. C., & Corrales Gaitero, C. (2023). No toda vinculación es Aprendizaje-Servicio: camino hacia su institucionalización. En E. Higuera Aguirre, M. P. Erazo Ortega, & C. Corrales Gaitero (Eds.), *Pensar, vivir y hacer la educación: Visiones Compartidas* (Vol. 4, pp. 135–166). Editorial PUCE.
- Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús. (2017). La pastoral en las universidades de AUSJAL. Carta de AUSJAL. https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/AUSJAL-47_b7.pdf
- Castro, C., Reutter, F., Poblete, X., & Moretti, R. (2007). Guías de orientación para docentes (S. Bralic, P. Freire, & S. Zulueta, Eds.). Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.researchgate.net/publication/334747131_Guias_de_Orientacion_para_Docentes
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). (2009, 30 de agosto). Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. CLAYSS. <https://bit.ly/2Y6AGx9>
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús - ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*. http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Corrales Gaitero, C. (2023). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad ecuatoriana contemporánea: Una oportunidad para la integración educativa regional iberoamericana [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/17757>
- Corrales Gaitero, C. y Andrade Zapata, J.S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente



iii | REFERENCIAS

responsable. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(4), 109-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>

Eyler, J., y Giles Jr., (1999). Where's the Learning in Service Learning? Jossey-Bass. Kindle Edition

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior. Revista Internacional Sobre Investigación En Educación Global y para el desarrollo, 0, 77-88. <https://educacionglobalresearch.net/rubrica-de-autoevaluacion-para-la-institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-en-la-educacion-superior-revision-2003/>

Grupo de Investigación Aprendizaje Servicio PUCE. (2022). Definición de aprendizaje servicio. Aprendizaje-Servicio PUCE. <https://sway.office.com/baR7vCbkIjUuQEpg>

Jacoby, B. (2015). Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned. In Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass.

Jarrín, E. (2009, 21-22 de agosto). Políticas de reconocimiento y promoción del Aprendizaje-Servicio [ponencia]. Actas del 12mo. seminario internacional Aprendizaje y Servicio Solidario (pp. 235-239), Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3aAoWIs>

Jouannet, C. & Sepúlveda, J. (eds.) (2025). Aprendizaje servicio: 20 años en la UC. UC Chile. <https://user-eku1m4o.cld.bz/A-S-20-anos-en-la-UC>

Kolvenbach, P.-H. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. The Santa Clara Lectures, 7(1), 1-24. https://scholarcommons.scu.edu/sc_lectures/23/?utm_source=scholarcommons.scu.edu%2Fsc_lectures%2F23&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages



iii | REFERENCIAS

- Kolvenbach, P.-H. (2001). La Universidad de la Compañía de Jesús. Reunión Internacional de La Educación de La Compañía, 1–18. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Documentos%20educacion%20jesuita/P.Kolvenbach.%20Universidades.pdf
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). (2023). Registro Oficial Suplemento No. 298, 12 de octubre de 2010 (última reforma vigente)
- Loyola, S. I. (1952). Ejercicios Espirituales (8a.). Apostolado de la Prensa.
- Lucci, C. (2025). 15 años escribiendo la extensión ¡15 años de +E! +E Revista de Extensión Universitaria, 23. [https://doi.org/10.14409/extension.2025.23\(Jul-Dic\)](https://doi.org/10.14409/extension.2025.23(Jul-Dic))
- Minteguiaga, A. (2014). Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010. Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- PUCE. (2025, 13 de junio). Modelo Educativo PUCE 2025: Lineamientos Nacionales para la implementación del Proyecto Académico. v. 01.02. PUCE. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/gaceta/docs-normativos-especiales/modelo_educativo_20250617.pdf
- Scannonne, J. C. (1991). Los ejercicios espirituales lugar teológico. Stromata, 47(3–4), 231–247. <https://doi.org/10.22529/stromata>
- Seminario Internacional sobre Pedagogía y Espiritualidad Ignacianas. (2014). La excelencia humana: hombres y mujeres conscientes, competentes, compasivos y comprometidos (Secretariado de Educación, Ed.). Curia Generalicia de la Compañía de Jesús. <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2015/04/SIPEI-Declaración-Final.pdf>



iii | REFERENCIAS

- Tapia, M. N. (2018). El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Compromiso_Social_en_el_curriculo_de_la_ES.pdf
- Tapia, M. N. (2024). Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario: Manual para los diversos niveles educativos y la educación no formal. CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/07/Manual_Uruguay_20anios_5-1.pdf
- Tapia, M. N., & Peregalli, A. (2022). Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación superior. En C. Jouannet & L. Arocha (Eds.), Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/4.2-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-1.pdf>
- USFQ. (2026). Programa de Aprendizaje y Servicio (PASEC) <https://www.usfq.edu.ec/es/programa-de-aprendizaje-y-servicio-pasec>
- Yépez-Reyes, V., González, J. C., Bermeo, M. del R., & García, E. (2019). Hoja de ruta de la vinculación: democracia y legitimidad. En J. C. González Ortiz, V. Yépez-Reyes & E. García Alarcón (Eds.), Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión (pp. 101–129). PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/1d369ff2-791f-43c1-abc4-44bfada86075>



Anexo 1.

Fase de la metodología ApS

FASE DE LA METODOLOGÍA APS	PREGUNTAS PARA SOCIOS COMUNITARIOS	PREGUNTAS PARA DOCENTES	PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES
0 Motivación	1. ¿Cómo fue el acercamiento de la universidad y quién lo motivó? 2. ¿Qué les movió a aceptar colaborar juntos en una experiencia de ApS? 3. ¿Qué barreras o facilidades encontraste para el relacionamiento con la universidad?	1. ¿Qué y quién motivó el acercamiento al socio comunitario? 2. ¿Cómo fue el acercamiento al socio comunitario y a los estudiantes? 3. ¿De qué modo se planteó el acercamiento al contexto y problemáticas a ser abordadas?	1. ¿Se estableció un marco motivacional que enlace la formación profesional con la responsabilidad social profesional? 2. ¿Se plantearon casos que refieran experiencias similares donde estudiantes conformen una alianza con resultados positivos con un socio comunitario? 3. ¿Qué expectativas tenías al comenzar el proyecto?
1 Diagnóstico y detección de necesidades	1. ¿Cómo se identificaron las necesidades de su comunidad? 2. ¿Sintió que su voz fue escuchada en esta etapa? 3. ¿Qué tan pertinente le pareció la propuesta inicial?	1. ¿Cómo se articularon los contenidos curriculares con las necesidades sociales detectadas? 2. ¿Qué aprendizajes extrajo del diagnóstico? 3. ¿Cómo aportó el diagnóstico a los RdAs de la asignatura?	1. ¿Cómo fue participar en el diagnóstico? 2. ¿Qué te llamó la atención de las necesidades detectadas? 3. ¿Te sentiste parte de una causa relevante? 4. ¿Pudiste conocer algo distinto a lo que originalmente habías pensado sobre esta comunidad?
3 Implementación (ejecución) del servicio	1. ¿Cómo vivió la ejecución del proyecto? 2. ¿Qué impacto sintió en su comunidad? 3. ¿Qué aprendió o valoró de la interacción con los estudiantes? 4. ¿Qué mejoraría en el proyecto? 5. ¿Qué podría recomendar a un socio comunitario que busque iniciar la relación con la universidad para trabajar la metodología?	1. ¿Cómo acompañó a los estudiantes en el proceso? 2. ¿Cómo evidenció el aprendizaje durante el servicio? 3. ¿Qué estrategias usó para facilitar el trabajo con la comunidad? 4. ¿Qué apoyos institucionales recibió y en qué medida condicionan la ejecución del proyecto?	1. ¿Qué hiciste durante el servicio? 2. ¿Qué fue lo más difícil y lo más gratificante? 3. Si trabajaste en grupo con compañeros, ¿cómo fue ese trabajo? 4. ¿Qué aprendiste sobre ti mismo/a y sobre la comunidad?



FASE DE LA METODOLOGÍA APS	PREGUNTAS PARA SOCIOS COMUNITARIOS	PREGUNTAS PARA DOCENTES	PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES
4 Evaluación de aprendizajes y de servicio	1. ¿Cree que el proyecto cumplió sus objetivos? 2. ¿Qué cambios notó después del proyecto? 3. ¿Qué sugerencias haría para mejorar?	1. ¿Cómo se evaluaron los aprendizajes logrados? 2. ¿Qué evidencias de impacto recogió en los estudiantes y en la comunidad? 3. ¿Qué reflexiones surgieron a partir del proceso?	1. ¿Cómo aportó el proyecto a lo que aprendiste de esta materia? 2. ¿Qué te llevas de esta experiencia para tu vida? 3. ¿Crees que lo aprendido habría funcionado igual sin el proyecto de servicio?
5 Cierre, devolución y sostenibilidad	1. ¿Cómo fue el cierre del proyecto? 2. ¿Se sintió reconocido/a por su participación? 3. ¿Ve posibilidades de continuidad o colaboración futura?	1. ¿Cómo se gestionó el cierre con la comunidad y los estudiantes? 2. ¿Qué propuestas surgieron para mantener el vínculo? 3. ¿Qué dejaría hecho de otra forma en el futuro?	1. ¿Cómo viviste el cierre del proyecto? 2. ¿Qué te hubiera gustado que pase al finalizar? 3. ¿Crees que se podría dar continuidad al trabajo iniciado?
FASES TRANSVERSALES			
Reflexión continua	1. ¿Hubo espacios de diálogo con los docentes y estudiantes durante el proyecto para ver y analizar su marcha? 2. ¿Fuiste participe de los espacios de reflexión? ¿Cuál fue tu rol? 3. ¿Qué conclusiones sacas de los espacios de reflexión que se ejecutaron?	1. ¿Cuáles fueron los momentos de reflexión que se manejaron a lo largo del proyecto? 2. ¿Qué herramientas utilizó para la reflexión? 3. ¿Generó la reflexión adecuaciones en la implementación?	1. ¿Hubo espacios para repensar colectivamente la actividad que desarrollaron? ¿Cómo fueron y sirvieron? 2. ¿Cómo cambió tu forma de ver el rol de la educación superior?
Comunicación, registro y sistematización	1. ¿Te sentiste representado en la difusión? 2. ¿Cómo contribuiste a la comunicación de la experiencia? 3. ¿Crees que la difusión del proyecto es accesible a todos los miembros de tu comunidad?	1. ¿Qué herramientas/recursos/insumos utilizaste para la difusión? 2. ¿Cómo sistematizaste la experiencia? 3. ¿Qué apoyos necesitaste para el registro, la sistematización y la comunicación? 4. ¿En qué medida consideras importante la difusión de un proyecto de ApS?	1. ¿Por qué medio se difundió la experiencia? ¿Qué medio recomendarías para su difusión? 2. ¿Cómo hiciste el registro de la experiencia? ¿Te sentiste representado en la difusión del proyecto?

Anexo 2.

Agenda grupos focales ApS

1. ¿Qué es Uniservitate y por qué estamos realizando la Guía de ApS?
2. Estructura de la guía a partir de las fases del ApS del CLAYSS (Tapia, 2024)
3. Preguntas para la discusión:
 - a. ¿Qué aspectos destacables rescatas de tu práctica de ApS?
.....
 - b. ¿Qué aciertos y desaciertos se han dado en el proceso de aprendizaje?
.....
 - c. ¿Cuáles pistas irrenunciables recomendarías a colegas que se inician o que ya practican la implementación del ApS?
.....



Anexo 3.

Agenda reunión de cierre experiencias ApS 2025-02

HORARIO	EVENTO
9h00	Acogida y Encuadre
9h15	I Ronda: nos conocemos
9h35	II Ronda: profundizamos en nuestra experiencia por rol: docente/estudiante/socio comunitario.
9h55	Foro 1
10h25	III Ronda: nuestros aprendizajes disciplinares y transversales a partir de la experiencia vivida en clave de aciertos y desaciertos (oportunidades de mejora) como estudiantes/docente/socios.
10h40	Foro 2 y cierre.



PUCE
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador



UNISERVITATE
Aprendizaje-Servicio Solidario en la Educación Superior Católica



El aprendizaje-servicio es más que una forma de organizar un proyecto de clase, es la metodología activa que responde a los retos de una educación humanizada donde el aula se traslada al territorio para actuar en beneficio de otros colectivos.

Esta guía muestra, desde la experiencia de docentes, estudiantes y socios comunitarios, cómo aprender a través de proyectos de aprendizaje-servicio para cumplir con la *raison d'être* de la educación: servir a la comunidad.

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, desde el año 2020, creamos el Grupo de Investigación en Aprendizaje-Servicio (GI-ApS) porque nos motiva el estudio y la promoción de esta metodología que hoy nos convoca.

