



**JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ
MARTA RUIZ-CORBELLA (Eds.)**

APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL

Marco teórico y propuestas de acción innovadoras

El Aprendizaje-Servicio virtual (APSV) constituye una modalidad innovadora que contribuye al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes expandiendo geográficamente su experiencia educativa, a la vez que amplía las posibilidades del servicio local y global, integrando una mediación de la tecnología que salvaguarda y promueve los valores específicamente humanos en todo el proceso educativo.

El incremento de esta modalidad se había empezado a producir ya antes de la pandemia de la COVID-19, fruto de la hibridación de los proyectos de APS con las tecnologías digitales. A lo largo de esta monografía, se recoge este campo en expansión desde diversos enfoques y con distintos acentos.

En primer lugar, se contextualiza el espacio en el que se desarrolla y profundiza el APSv, esto es, la responsabilidad social en las universidades *online* y a distancia, pasando, en segundo lugar, a facilitar las bases del marco teórico que fundamenta el aprendizaje-servicio virtual que, a su vez, se desarrollan apelando a diversas experiencias más prácticas, como la que hace referencia a las tecnologías apropiadas o a las aplicaciones móviles. Otros temas importantes que se abordan en el libro tienen que ver con cómo se desarrolla en el ciberespacio el compromiso cívico, la ciudadanía global o, incluso, la empleabilidad.

Para finalizar, en el libro también se ha incluido una perspectiva internacional en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, incluyendo el importante proyecto internacional *Uniservitate*, al tratarse de una modalidad que por sus propias características está llamada a potenciar la internacionalidad de estos proyectos. Para terminar, se aborda un tema clave para muchas universidades, como es la institucionalización del aprendizaje-servicio.

Juan García-Gutiérrez y **Marta Ruiz-Corbella** son profesores del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Forman parte del equipo de la Oficina de Aprendizaje Servicio de la UNED. Coordinadores del *Grupo de Innovación Docente para el Desarrollo de la Competencia Ética y Cívica y las metodologías basadas en la Comunidad (APS-CBR) en la Educación Superior (COETIC-GID)* consolidado, interdisciplinar e interuniversitario. Ambos, investigadores y autores de numerosas publicaciones, han coordinado la presente obra, en el marco de los proyectos de investigación y de innovación en los que trabajan a nivel internacional. En la actualidad, desarrollan la metodología del aprendizaje-servicio en escenarios mediados por las tecnologías.

ISBN: 978-84-277-2793-9



9 788427 727939

narcea

JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ • MARTA RUIZ-CORBELLA

APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL



**JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ • MARTA RUIZ-CORBELLA
(Eds.)**

APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL

*Marco teórico
y propuestas de acción innovadoras*

educación hoy estudios



narcea

Aprendizaje-Servicio virtual

Marco teórico y
propuestas de acción innovadoras

Juan García-Gutiérrez
Marta Ruiz-Corbella
(Editores)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

In memoriam de Laura Rubio Serrano,
Professora de la Universitat de Barcelona

Va saber obrir camí a la metodologia de l'aprenentatge-servei estudiant-la, investigant, portant-la a la pràctica i difonent-la a la universitat. Però, per sobre de tot el que va fer, el que realment ens queda gravat és el seu somriure.

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2022
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Imagen de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2793-9
ISBN ePdf: 978-84-277-2794-6
ISBN ePub: 978-84-277-2795-3
Depósito legal: M-14766-2022

Impreso en España. Printed in Spain

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporciona en ellas.

Han participado en la elaboración de esta obra:

EDITORES Y AUTORES:

Juan García-Gutiérrez. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Marta Ruiz-Corbella. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

OTROS AUTORES:

Luis Arocha. *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina*

M. Alejandra Batista. *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina*

Alžbeta Brozmanová Gregorová. *Matej Bel University, Eslovaquia*

Óscar Chiva-Bartoll. *Universitat Jaume I*

Maria Cinque. *Università LUMSA, Italia*

Carlos Corrales-Gaitero. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*

Irene Culcasi. *Università LUMSA, Italia*

Anna Escofet. *Universitat de Barcelona*

Francesc M. Esteve-Mon. *Universitat Jaume I*

Juan Luis Fuentes. *Universidad Complutense de Madrid*

M. Ángeles González Galán. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Alberto Izquierdo-Montero. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Ignacio Larrañaga Caravaca. *Miembro externo del GID COETIC*

Ángeles Manjarrés. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

María Maravé-Vivas. *Universitat Jaume I*

Sara Mehrgut. *Strathmore University, Kenia*

Ígor Mella-Núñez. *Universidade de Santiago de Compostela*

Andrés Peregalli. *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina*

Simon Pickin. *Universidad Complutense de Madrid*

Araceli del Pozo Armentia. *Universidad Complutense de Madrid*

Celina Salvador-García. *Universidad Internacional de La Rioja*

Miguel Ángel Santos-Rego. *Universidade de Santiago de Compostela*

Alexandre Sotelino-Losada. *Universidade de Santiago de Compostela*

María Rosa Tapia. *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina*

Ana Vázquez-Rodríguez. *Universidade de Santiago de Compostela*

Índice

PRESENTACIÓN. <i>Juan García-Gutiérrez y Marta Ruiz-Corbella</i>	9
1. Fundamentos teóricos del Aprendizaje-Servicio virtual.	
<i>Juan García-Gutiérrez</i>	13
Educación y Aprendizaje-Servicio en la era post COVID-19. Aproximación al estado del arte. Migraciones digitales: vías para llegar al Aprendizaje-Servicio virtual. Ecologías del Aprendizaje-Servicio virtual. Los futuros del Aprendizaje-Servicio virtual: inteligencia artificial, analíticas de aprendizaje y metaversos en el Aprendizaje-Servicio.	
2. La dimensión social de la universidad en los escenarios digitales emergentes.	
<i>Marta Ruiz-Corbella y Juan Luis Fuentes</i>	35
Entre la universidad de Parménides y la de Heráclito. Irrupción de la dimensión social en el diseño de las Instituciones de Educación Superior del siglo XXI. De la responsabilidad social universitaria en una institución en transformación hacia lo digital. Una universidad capaz de afrontar el futuro.	
3. Nuevas tecnologías digitales “apropiadas” en el Aprendizaje-Servicio.	
<i>Ángeles Manjarrés y Simon Pickin</i>	51
Tecnología para la consecución de los ODS. Tecnología apropiada. El papel del APS en la educación e investigación en TA: experiencias piloto. Conclusiones.	
4. El uso de las Tecnologías Digitales en el e-Aprendizaje-Servicio: la aplicación móvil SLAPP.	
<i>María Maravé-Vivas, Celina Salvador-García, Francesc M. Esteve-Mon y Oscar Chiva-Bartoll</i>	69
Aprendizaje-Servicio en entornos virtuales de aprendizaje: el e-Aprendizaje-Servicio. Antecedentes sobre el Aprendizaje-Servicio en la Universitat Jaume I. Consideraciones finales.	

5. Desarrollo del compromiso cívico en contextos virtuales.	
<i>Anna Escofet</i>	85
Infancia, adolescencia y contextos virtuales. Compromiso cívico y Aprendizaje-Servicio en la era digital. Conclusión.	
6. COETIC y una experiencia de diálogo intercultural: la apuesta por el Aprendizaje-Servicio virtual.	
<i>M.ª Ángeles González Galán, Sara Mehrgut y Araceli Del Pozo Armentia</i>	95
¿Qué es COETIC? Español en vivo.	
7. Aprendizaje-Servicio, tecnologías digitales y desarrollo de competencias para la empleabilidad: una visión internacional desde la universidad.	
<i>Alexandre Sotelino-Losada, Igor Mella-Núñez y Ana Vázquez-Rodríguez</i>	117
Internacionalización, TIC y movilidad en educación superior: desafíos para la promoción de competencias para la empleabilidad de los egresados universitarios. Aprendizaje-Servicio internacional y electrónico: fortaleciendo la empleabilidad del alumnado para una sociedad global. Conclusiones.	
8. Aprendizaje-Servicio virtual y buenas prácticas: una mirada desde Europa.	
<i>Irene Culcasi, Alžbeta Brozmanová Gregorová y Maria Cinque</i>	129
Aprendizaje-Servicio en Europa: nace la <i>European Association of Service-Learning in Higher Education</i> . Aprendizaje-Servicio virtual: nuevos retos y áreas de investigación. Buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio virtual en Europa. Conclusiones y perspectivas.	
9. La institucionalización del ApS en contextos universitarios de virtualización y educación a distancia: apuntes desde las experiencias de la PUCE y la UNED.	
<i>Carlos Corrales Gaitero, Alberto Izquierdo-Montero e Ignacio Larrañaga Caravaca</i>	145
Características genéricas del proceso de institucionalización. La institucionalización del ApS virtual en tiempos de emergencia sanitaria: el caso de la PUCE. Institucionalizar el Aprendizaje-Servicio en la universidad a distancia: el caso de la UNED. Conclusiones.	
10. Uniservitate: las tecnologías digitales en el desarrollo internacional del Aprendizaje-Servicio.	
<i>María Rosa Tapia, Luis Arocha, M. Alejandra Batista y Andrés Peregalli</i>	165
Uniservitate: el programa de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Católica. Reflexión e investigación sobre la dimensión espiritual del Aprendizaje-Servicio. La institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las universidades católicas. Conclusiones.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

Presentación

En un momento en el que los metaversos y el desarrollo de la inteligencia artificial están de tanta actualidad es preciso que pedagógicamente prestemos especial atención a todas aquellas cualidades más específicamente humanas y, desde una óptica pedagógica, a las formas y modos en que podemos trabajarlas educativamente.

Concretamente, en este libro nos adentramos pedagógicamente en el aprendizaje-servicio virtual como ámbito desde el que podemos desarrollar diversos tipos de competencias que, no siendo específicas de ninguna profesión y, por tanto, no tan “técnicas”, sí son propias (o deberían serlo) de una persona educada y de cualquier buen profesional. Este amplio rango de competencias o habilidades ha sido calificado de muchas formas, nosotros nos referiremos a ellas, en el ámbito de la educación superior, con el rótulo genérico de “competencias blandas” (*soft skills*).

Este tipo de competencias son tan necesarias como buscadas por empleadores y precisas para el sostenimiento de las sociedades democráticas. Ahora bien, tan clara como es su necesidad resulta complejo su desarrollo pedagógico, sobre todo en la educación superior. Habilidades como la resolución de problemas complejos, el trabajo en equipo, la preocupación ética por el trabajo bien hecho, el compromiso cívico y la sostenibilidad, el conocimiento y promoción de los derechos humanos, la creatividad, la empatía, el diálogo y la escucha o el pensamiento crítico son asignaturas pendientes, en muchos casos, para las titulaciones universitarias. De entre las citadas, algunas como el pensamiento crítico y la creatividad son identificadas por estudios, como los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Vincent-Lancrin; *et al.*, 2019), como fundamentales.

En general, se han identificado tres tipos de competencias que, en términos pedagógicos clásicos y dentro del ámbito del aprendizaje-servicio se identifican con

9

La institucionalización del ApS en contextos universitarios de virtualización y educación a distancia: apuntes desde las experiencias de la PUCE y la UNED

*Carlos Corrales Gaitero
Alberto Izquierdo-Montero
Ignacio Larrañaga Caravaca*

En el presente capítulo realizamos una aproximación al concepto de institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en contextos de Educación Superior, partiendo de diversas definiciones existentes al respecto. Además, presentamos de forma detallada los casos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), como ejemplos vivos de institucionalización del ApS en Educación Superior con altos componentes de virtualidad, a partir de los cuales podremos realizar un aporte particular a la reflexión en esta área de conocimiento.

En este sentido, y comenzando por enmarcar la temática, reconocemos que si bien la inmensa mayoría de organismos multilaterales de integración y cooperación regional (OEI, UE, UNESCO, MERCOSUR, entre otros) hacen un llamado a la discusión para el diseño de lineamientos sobre la pertinencia social de las universidades (García-Gutiérrez y Corrales, 2020; Caldera y Sánchez, 2008), su reflejo en las legislaciones de Educación Superior es escaso, apelando a la voluntad de cada institución para establecer los procesos de vinculación comunitaria.

Es por ello que a la hora de analizar el grado de institucionalización del ApS en la universidad, debemos tomar en cuenta la medida en que las legislaciones de Educación Superior de los diferentes países influyen en la implementación de metodologías que, como el ApS, ligan el aprendizaje áulico con la práctica en contextos reales. Es entonces cuando se pueden diferenciar dos tendencias claras: por un lado, aquellos países donde es obligatorio la realización de prácticas de servicio comunitario¹ (por ejemplo: México, Venezuela, Ecuador, Costa Rica y Argentina² en el contexto iberoamericano), al establecerlo así la legislación competente (García, Berríos y Montilla, 2011). Y, por otro lado, componiendo la inmensa mayoría, los países donde la ley no exige la realización de este tipo de prácticas. En el primer caso, la injerencia estatal plantea, a priori, un escenario más propicio para la institucionalización del ApS y es por ello que, a modo exploratorio, y para conocer en qué medida esta hipótesis es real, en el presente trabajo analizaremos el caso de dos universidades que se encuentran inmersas en el proceso de institucionalización del ApS. Por un lado, la PUCE en Ecuador, cuyo marco legislativo obliga a la realización de prácticas de servicio comunitario, como escenario para la implementación de la metodología objeto de estudio y, por otro, la UNED de España, donde no son imperativas. Cabe señalar que, en el primer caso, se trata de una universidad presencial, pero que desde el 13 de marzo de 2020 ha debido trasladar su actividad al espacio virtual, debido a la declaración de emergencia sanitaria determinada en el territorio, con la consiguiente prohibición de impartir clases presenciales por un periodo de dos años y que, en el caso de algunos posgrados, aún se mantiene.

CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS DEL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Como mencionan Tapia e Ierullo (2018) y Paz-Lourido (2018), la institucionalización del ApS es un proceso en el que se incorpora este enfoque como parte de la identidad de la universidad, puesto que se consolida en la institución y se convierte en una parte permanente y valorada. Este proceso tendrá una estructura multifacética, debido a la colaboración del equipo rectoral, profesorado, estudiantes y comunidad, a la vez que multidisciplinar, al permitir y fomentar su desarrollo en las diferentes disciplinas científicas. Por lo tanto, es necesaria su promoción, desarrollo y visibilidad en todos los ámbitos de la institución, implicando a los distintos agentes involucrados.

Cabe señalar que para institucionalizar el ApS en cualquier universidad existen ciertas recomendaciones que a continuación analizaremos, advirtiendo

¹ Denominaremos así a la actividad que deben desarrollar los estudiantes universitarios en beneficio de sectores comunitarios denominados vulnerables aplicando los conocimientos científicos adquiridos durante su formación académica.

² Solo en la educación básica y bachillerato.

que, aunque no es un proceso cerrado y no existe tampoco un modo canónico de hacerlo, sí existen características específicas que surgen de su vinculación directa con las tres misiones de la universidad: docencia, investigación y función social (Capdevila y Lomardi, 2018). Por un lado, el compromiso de las universidades de integrar la participación en experiencias de ApS en su oferta formativa, como, por ejemplo, un requisito para que los y las estudiantes se gradúen, el otorgamiento de créditos académicos, incorporación en las planificaciones de los y las docentes, etc. Por otro lado, la creación de estructuras organizacionales, como direcciones, secretarías, coordinaciones u oficinas (Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017). Y, por último, la responsabilidad de involucrar en el proceso a los diferentes agentes implicados con esta metodología, mencionados anteriormente. Cómo operativizar estas características básicas en cada institución de educación superior es el reto que deben asumir las universidades comprometidas con el APS, a través de un proceso institucional.

Según Furco (2008), en el proceso de institucionalización encontramos tres etapas. La primera, Creación de Masa Crítica, consiste en dar a conocer la metodología del APS entre los miembros de la universidad, construyendo las diferentes bases de apoyo necesarias y llevando a cabo los primeros proyectos. La segunda etapa, Construcción de Calidad, se procura que los proyectos realizados tengan la mayor calidad posible, siguiendo una serie de indicadores que la definen, sin importar tanto la cantidad de proyectos que se lleven a cabo. La tercera etapa, Sustentabilidad Institucional, se alcanza cuando la universidad ha institucionalizado por completo esta metodología.

Debe de ser un proceso gradual, según afirman Santos-Rego, Lorenzo y Sotelino (2018), para que progresivamente más docentes conozcan la metodología, la incorporen a sus experiencias pedagógicas e investigadoras, se fomente la participación del alumnado, aumente la calidad de los proyectos y de las comunicaciones en las redes de profesorado, y se creen lazos de cooperación con diferentes organizaciones de la comunidad local o internacional. Para ello, será necesario un programa institucional estratégico que posibilite la promoción de acciones de ApS desde cualquier parte de la estructura universitaria, tal y como proponen desde la Universitat de les Illes Balears (2017) en el programa ApSUIB.

Para realizar una institucionalización coherente y sostenible en el tiempo, será necesario diseñar y ejecutar un programa de evaluación acorde a las características de la universidad y de la comunidad. Para este proceso, la mayoría de las universidades emplean la Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior, propuesta por Furco (2008), que es una forma interna de valorar el grado de asentamiento del ApS en la universidad. Esta rúbrica propone cinco dimensiones clave para institucionalizar el ApS en la Educación Superior, y para cada dimensión propone una serie de componentes, como se observa en la tabla 9.1. Como se mencionaba anteriormente, estipula tres etapas progresivas de desarrollo para cada una de estas dimensiones: Creación de la Masa Crítica, Construcción de Calidad e Institucionalización Sustentable.

Dimensión	Componentes
I. Filosofía y Misión del Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> Definición de Aprendizaje-Servicio Plan Estratégico Alineación con la Misión Institucional Alineación con los Esfuerzos de Reforma Educativa
II. Involucramiento y Apoyo de los Docentes en el Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización y Conocimiento de Docentes Involucramiento y Apoyo de Docentes Liderazgo de Docentes Incentivos y Reconocimientos a Docentes
III. Involucramiento y Apoyo de los Estudiantes en el Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización y Conocimiento de los Estudiantes Oportunidades para Estudiantes Liderazgo de Estudiantes Incentivos y Reconocimientos a Estudiantes
IV. Participación y Asociación de los Socios Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilización y Conocimientos de la Contraparte Comunitaria Entendimiento Mutuo Liderazgo y Voz de la Contraparte Social o Pública
V. Apoyo Institucional al Aprendizaje-Servicio	<ul style="list-style-type: none"> Entidad Coordinadora Entidad Diseñadora de Políticas Equipo o Personal Fondos y Recursos Apoyo Administrativo Apoyo de los Departamentos Evaluación y logro de Objetivos

Tabla 9.1. Dimensiones y componentes en la rúbrica de Furco (2008).

Aunque esta propuesta es la que, a nivel mundial, mayor aceptación ha tenido, se han realizado acciones complementarias para evaluar el proceso de institucionalización, como el realizado por CLAYSS en Argentina y Uruguay, que consiste en una recopilación de información a través de fichas de actualización de datos sobre las experiencias de ApS existentes, informes de seguimiento de CLAYSS y encuestas a estudiantes y docentes (Tapia e Ierullo, 2018). De esta manera, los autores afirman que se recoge información relevante para la mejora de la calidad de las prácticas del ApS y, por consiguiente, de su proceso de institucionalización. Por otro lado, los autores mencionan una serie de modelos de evaluación externa, asociados a premios y concursos nacionales e internacionales, que permiten realizar una evaluación técnica de proyectos concretos. La concesión de tal reconocimiento diagnóstico supone para las

universidades un empuje en sus procesos de institucionalización, al mismo tiempo que da visibilidad al esfuerzo realizado.

Como afirman Lorenzo, Mella y García (2020), para controlar la calidad del proceso de institucionalización es necesario realizar un seguimiento de las experiencias, valorando la conexión real entre el servicio realizado y el aprendizaje producido. Por ello, se han elaborado diferentes rúbricas de evaluación de proyectos ApS, como la realizada por Rovira, Martín y Rubio (2017), que contempla 11 ítems (necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación, partenariado, consolidación de centros y de entidades) y una graduación de 3 niveles de consecución. Con el análisis y mejora de los proyectos de ApS, se favorecerá la institucionalización del modelo en la universidad.

Recogiendo las experiencias de institucionalización del ApS en la Universidad de Navarra (Pérez, Orejana, Castillo y Sánchez de Miguel, 2020), la Universidad Autónoma de Madrid (García-Peinado, Cerrillo y Lázaro, 2020), la Universidad da Coruña (Rilo y Peña, 2020) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Caire y Jouannet, 2020), se han encontrado diferentes inconvenientes o dificultades, así como aspectos positivos o motivadores. En primer lugar, la falta de compromiso y conocimiento por parte de los representantes de la institución, dependiendo entonces de las iniciativas individuales de ciertos profesores y profesoras.

En segundo lugar, se suele considerar que las rúbricas son poco flexibles, no adaptándose a las peculiaridades de cada institución o determinados contextos. Un ejemplo de ello, y que analizaremos más adelante en el caso de la PUCE, es la particularidad de los países donde es obligatorio realizar prácticas de servicio comunitario. La aplicación de la rúbrica en estas IES puede ocasionar ciertas inconsistencias como, por ejemplo, que a priori muestren un alto grado de institucionalización de ApS, o puntuaciones muy dispares en las diferentes dimensiones, cuando lo lógico sería un avance equitativo en todas ellas e, incluso, un grado muy bajo de institucionalización, porque los ítems propuestos en el instrumento no se corresponden con la realidad legislativa. En este sentido, sería necesario revisar la rúbrica para estos países, o diseñar alcances específicos para ellos.

En tercer lugar, la falta de financiación y de incentivos para los departamentos y facultades, lo cual supone, además, una falta de reconocimiento del esfuerzo y el tiempo dedicado para sacar adelante los proyectos de ApS. Y, por último, el exceso de exigencia documental y de procesos administrativos, que ralentizan los plazos de ejecución de los proyectos. Entre los aspectos positivos, destacamos el siguiente: la implementación de esta metodología resulta atractiva, coherente y significativa para profesorado y estudiantado, favoreciendo así una mayor participación en los proyectos de ApS y, consecuentemente, un avance exponencial en su institucionalización.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS VIRTUAL EN TIEMPOS DE EMERGENCIA SANITARIA: EL CASO DE LA PUCE

El Aprendizaje-Servicio en Ecuador sigue siendo una metodología incipiente en las Instituciones de Educación Superior (IES) quienes, bajo el imperativo de la más reciente legislación, tienen la obligación de ejecutar acciones vinculadas directamente al desarrollo nacional prestando especial atención a grupos declarados vulnerables (Bonilla, Ocampo, Camacho y Pino, 2019; Brito-Gaona, Quezada-Abad, Gordillo-Quizhpe, 2018): "a través del trabajo comunitario o extensión universitaria" (LOES, 2018, art. 8 epígrafe h). En este contexto la Vinculación con la Colectividad se constituye como una de las funciones sustantivas de la universidad junto a la docencia y la investigación, recibiendo el mismo peso porcentual en la evaluación que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) propuso realizar a las IES entre los años 2019 y 2020 (CACES, 2019).

Esta función sustantiva tiene el objetivo de "garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno (...) mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes" (RRA, 2019, art. 4). Como vemos, la actual propuesta del estado ecuatoriano recibe influencia directa de los preceptos y solicitudes de la Reforma de Córdoba de 1918 (Córdor, 2018), momento histórico al que debemos remontarnos siempre que queramos analizar los procesos extensionistas de la universidad latinoamericana. Además, cabe señalar que esta vinculación se propone como un espacio de interacción entre la institución universitaria y la sociedad a través de un enfoque transversal con pertinencia académica para promover la cultura (López, Cedeño, Lescay y Mestre, 2016), la divulgación de la ciencia, la transferencia social de conocimientos y servicios a la sociedad civil (Velázquez y Velástegui, 2015), como por ejemplo, comunidades rurales, sectores urbano marginales, colegios profesionales, asociaciones, sectores gubernamentales, centros de servicios de las universidades, etc., generando, en definitiva, desarrollo e impacto socioeconómico en lugares con baja capacidad de absorción de la ciencia y la tecnología (Loyola, 2014; Castro Perdomo, López Carvajal y López Fernández, 2017).

Entre las actividades que la universidad debe desarrollar como parte de su vinculación comunitaria, se presentan las prácticas preprofesionales de servicio comunitario consistentes en la ejecución de programas o proyectos académicos que deben ejecutarse en sectores urbano-marginales y rurales por un período de entre 96 y 144 horas, dependiendo de los créditos totales que tenga la carrera (RRA, 2019 y 2020). Bajo esta figura es en la que el ApS se ha empezado a aplicar como metodología de aprendizaje de manera aislada entre los y las docentes encargados de la tutorización de estas prácticas, sobre todo con el objetivo de evitar prácticas asistencialistas o de voluntariado, que

si bien no deben ser eliminadas del seno de las universidades, no aportan al logro de resultados de aprendizaje de manera explícita, ni tienen un sentido pedagógico, ya que los aprendizajes no están intencionalmente planificados en articulación con la actividad a realizar (Tapia, 2010).

Cabe destacar, para concluir con este breve estado de la cuestión, que, en la propuesta de evaluación de 2019, la vinculación se evalúa en torno a tres estándares: planificación, ejecución y resultados. Sin embargo, en ninguno de ellos se especifica el requerimiento de emplear una metodología o enfoque de enseñanza que propenda al logro de resultados de aprendizaje del estudiantado universitario, quedando a disposición de cada una de las IES el proponer e institucionalizar la que considere más adecuada. En este sentido, los procesos de institucionalización del APS en cada una de las IES podrían constituirse entonces como algo inherente al escenario legislativo en Ecuador. Pero, ¿está siendo asumida esta metodología en los modelos de gestión de las universidades más allá de prácticas aisladas?

Según el análisis realizado por Zenk (2018) en torno a los modelos de gestión de la Vinculación de 7 universidades del país, tan solo la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) presenta el ApS como metodología de aprendizaje vinculada a las prácticas de servicio comunitario. Al margen de este estudio, cabe señalar que la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) es la única IES del país que difunde la metodología de ApS a través de un programa específico (PASEC) institucionalizado al margen de la práctica de servicio comunitario.

En el caso de la PUCE, las políticas de Vinculación se articulan bajo los ejes de solidaridad, justicia y equidad social. Las iniciativas de estos proyectos pueden plantearse desde la propia universidad, a partir de programas PUCE o servicios comunitarios preestablecidos desde los centros de atención que la IES brinda a la sociedad a un costo reducido o de manera gratuita, mediante pedidos directos de la comunidad o de relaciones interuniversitarias (Calderón y Corrales 2020). El proyecto se ejecuta bajo los parámetros de la teoría de proyectos, estableciendo una planificación en torno a una matriz marco, en la que, a partir de una línea base, se dispone un cronograma, actividades, metas, responsables y presupuesto. Posteriormente, la actividad se ejecuta y, por último, se evidencian los resultados, los cuales conducen a la democratización del conocimiento y la mejora de la calidad de vida de la comunidad intervenida.

Para establecer un proceso armónico de relación entre la universidad y las organizaciones de la sociedad civil (OSC), se elabora en 2019 una hoja de ruta (figura 9.1) donde se incluye, por vez primera, el APS en una propuesta de gestión de la Vinculación de la PUCE, integrándose al comienzo del proceso, como metodología que promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes participantes para asegurar "que los conocimientos adquiridos a través de la investigación conduzcan efectivamente hacia la reflexión crítica" (Yépez-Reyes, González, Bermeo y García, 2019, p.110) y que, a través de esta reflexión, se

adquieran competencias genéricas tales como trabajo en equipo, comunicación asertiva, autonomía, creatividad y sensibilidad, investigación (en tanto que generen, mediante instrumentos aplicados, el estado de la cuestión y las necesidades que requerirá la comunidad y la implementación del proyecto, así como la propuesta de soluciones contextualizadas), responsabilidad ambiental, ética y valores humanistas.



Figura 9.1. Hoja de ruta de Vinculación en la PUCE. Fuente: Yépez-Reyes et al., 2019, p. 109.

Cabe señalar también que una condición favorable para la aplicación del ApS es la manera en la que las prácticas de servicio comunitario se están implementando en la PUCE. Cada unidad académica puede establecerla bien como una asignatura dentro de la malla curricular, requiriendo matrícula y aprobación como condición *sine qua non* para avanzar al siguiente nivel, con resultados de aprendizaje asociados a la materia, un aula virtual y un docente a cargo, o bien como una práctica que, aunque obligatoria, se establece externamente a la malla y, por tanto, no requiere de las condiciones mencionadas. En este sentido, los rediseños de las carreras tienden a establecer esta práctica como asignatura lo que propicia la adopción del ApS en la mencionada cátedra.

Ante este alentador panorama, donde se está gestando una masa crítica en la institución, la PUCE ha sido seleccionada para participar en el proyecto global UNISERVITATE³ y, tras el proceso de formación y acompañamiento, se realizó un análisis FODA y la aplicación de la rúbrica para la autoevaluación para la institucionalización del ApS en la Educación Superior de Furco (2008), cuyos resultados se exponen en la tabla 9.2:

³ Esta iniciativa se expone en el siguiente capítulo de la presente obra.

Fortalezas	Oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia de una Dirección de Vinculación con la Colectividad que centraliza la gestión y evaluación de los proyectos. 2. Presencia de convenios interinstitucionales y cartas de compromiso que afianzan la colaboración. 2. Existe un grupo de investigación interdisciplinario en torno al APS, cuyo objetivo es la institucionalización de este. 4. Apertura de los docentes para capacitación. 5. Nuevo modelo de gestión del área de Vinculación con la Comunidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en redes internacionales 2. Participación en la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad. 3. Realización de encuentros y eventos académicos con invitados internacionales. 4. Capacitación internacional de docentes. 5. Docentes doctorandos en el ámbito de la RSU y el ApS.
Debilidades	Amenazas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escaso conocimiento de metodologías de aprendizaje. 2. En ocasiones, y más desde la declaración de estado de alarma por emergencia sanitaria, las actividades toman un cariz asistencialista. 3. No existe un reconocimiento institucional a docentes que tutorizan prácticas de servicio comunitario; ya sea a través de incentivos o con procesos de recategorización docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se reconocen incentivos para docentes participantes en proyectos de APS en la legislación ecuatoriana (escalafón docente). 1. Prolongación del estado de emergencia sanitaria y la participación <i>in situ</i> en las comunidades en las que se participa.

Tabla 9.2. Análisis FODA para la institucionalización del ApS en la PUCE⁴.

La principal debilidad se encuentra en el involucramiento de los docentes en ApS y esto se debe a que hasta el momento solo un reducido grupo de ellos conocen la metodología y han sido capacitados para emplearla en sus clases. En consecuencia, se convierte en prioritario aprovechar las oportunidades fijadas en el FODA para incrementar el número de docentes capacitados y comprometidos con la aplicación del ApS, así como el fomento de la investigación en estos procesos. Otro aspecto que urge mejorar se basa en el liderazgo y capacidad de decisión que se otorga a los socios comunitarios en todas las fases del proyecto, aspecto que se ve aún más debilitado en la época actual de

⁴ Este análisis es el resultado de la reflexión de los participantes en el proceso de capacitación realizado en el marco del proyecto UNIVERSITATE, en el que participaron Diego Jiménez (Director de Vinculación con la Colectividad), Santiago Andrade (Director de Identidad y Misión) y Carlos Corrales (Coordinador Vinculación Facultad de Educación).

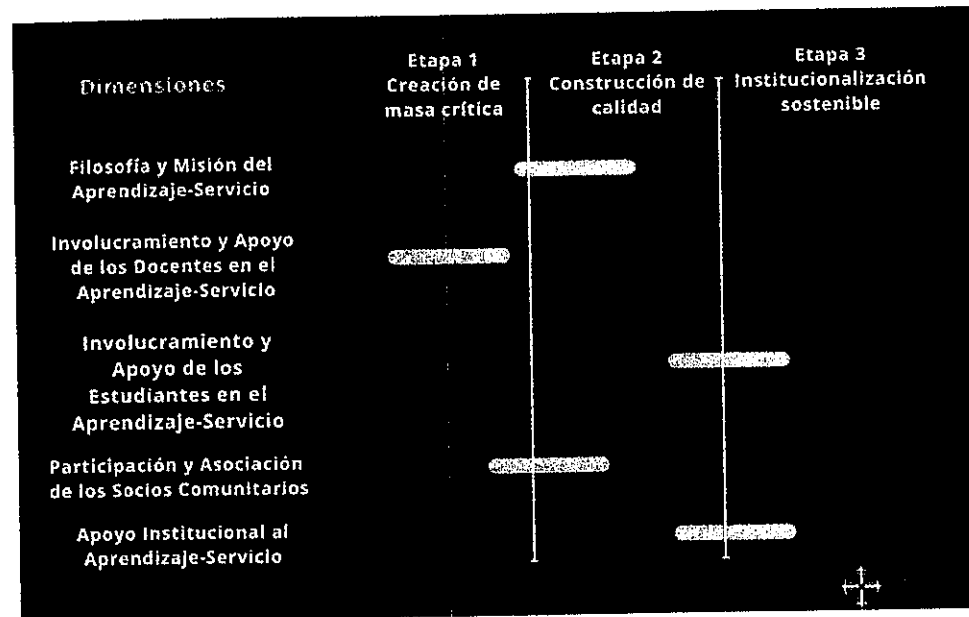


Figura 9.2. Situación de la PUCE según la aplicación de la rúbrica de Furco (2008)⁵.

pandemia donde la mayoría de las acciones desplegadas tuvieron un fuerte carácter asistencialista, presentándose también algunas discrepancias entre los objetivos de cada agente. Es por ello que, en caso de prolongarse la prohibición de trabajar en territorio, se corre el riesgo de incrementar este tipo de prácticas, así como la disminución tanto del grado de participación de los estudiantes en el diseño y evaluación de los mismos, lo que conlleva, a su vez, una pérdida motivacional en la realización de estas actividades, como el grado de colaboración y trabajo mancomunado IES-OSC. Es evidente que estos riesgos se verán minimizados gracias al empleo de herramientas tecnológicas que aproximen a los estudiantes a contextos reales de práctica en comunidades vulnerables. Sin embargo, el acceso a internet, e incluso a un computador, aún es muy reducido en la región, y en Ecuador particularmente⁶.

⁵ Este análisis es el resultado de la reflexión de los participantes en el proceso de capacitación realizado en el marco del proyecto UNIVERSITATE, en el que participaron Diego Jiménez (Director de Vinculación con la Colectividad), Santiago Andrade (Director de Identidad y Misión) y Carlos Corrales (Coordinador Vinculación Facultad de Educación).

⁶ Hoy en América Latina, tan solo el 64% de los estudiantes tienen computador en sus hogares y la matrícula universitaria correspondiente a sistemas de educación a distancia se corresponde con un 12% (Rama, 2019). En Ecuador, el acceso a internet en 2018 era del 37,2%, en tanto que en el ámbito rural llegaba al 16,1% (INEC, 2018). Según el INEC, estos datos se asemejan a los de 2016 y 2015, consecuencia de ello, el referente de acceso a internet se encuentra estancado y esto incide en acciones limitantes para la virtualización de la educación.

Desde la declaración del estado de emergencia sanitaria, todos los proyectos se virtualizaron de manera acelerada tratando de proponer soluciones inmediatas a problemas que, en la mayoría de las ocasiones, no habían sido considerados por la comunidad, ni por la propia PUCE. En este sentido, muchos de los acuerdos preestablecidos con las contrapartes tuvieron que romperse o modificarse sustancialmente en tanto que no existía posibilidad de ejecución virtual, sin embargo se abrieron nuevas oportunidades de colaboración, en este caso con organismos gubernamentales (Ministerio de Salud Pública o Ministerio de Educación, por citar dos ejemplos), o a través de los centros de prestación de servicios de la propia universidad, como el Centro de Asesoría y Servicios Educativos, el Centro de Psicología Aplicada o el Centro de Investigación para la Salud en América Latina.

Conforme a los lineamientos aprobados por la Dirección de Vinculación con la Colectividad de la PUCE, se otorgó mayor libertad a cada facultad para la elaboración de planes de contingencia y la adaptación a la virtualidad de los proyectos aprobados para el 2020 y 2021. En este sentido se recomendaba modificar el tipo de servicio proponiendo alternativas de servicio indirecto o *advocacy* en el que los estudiantes tratan de eliminar las causas del problema, mejorando la calidad de vida de los socios comunitarios a través del diseño de productos y sin participar directamente, o haciéndolo tanto como la conectividad lo permitía, con la comunidad (Capella-Peris, Zorrilla-Silvestre y Gil-Gómez, 2018). Por otro lado, para ejecutar los proyectos con éxito, la PUCE puso a disposición de estudiantes, docentes y socios comunitarios gran cantidad de recursos de aprendizaje virtual, como plataformas Moodle, capacidad de almacenamiento en la nube y software de comunicación, que fueron muy utilizados por todos los agentes.

En definitiva, el futuro de la institucionalización del ApS en la PUCE depende, en gran medida, de dos factores. En primer lugar, el compromiso de los y las docentes por adaptar procesos presenciales a una virtualidad incipiente, cosa que se evidenciará en los resultados de las actuales capacitaciones que varios docentes están recibiendo. Y en segundo lugar, la adaptación de los proyectos a entornos virtuales propiciando un mejor aprovechamiento de este tipo de recursos en pos de incentivar la participación activa de todos los actores involucrados, sin olvidar que la universidad no debe asumir responsabilidades que se escapan al verdadero fin de la Vinculación, que son competencias estatales, lo que conduciría a las IES a realizar actividades asistencialistas.

INSTITUCIONALIZAR EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA: EL CASO DE LA UNED

Desde su creación en 1972, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) cuenta con una vocación de servicio social inherente a su condición de institución pública que, además, trata de *llegar donde y hasta quienes* las

universidades presenciales no han podido, al menos hasta ahora, en el empeño por garantizar el derecho a la Educación Superior para todas las personas. Concretamente, y en relación estrecha con el tema que nos ocupa, en el Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se señala que una de las principales funciones de la universidad será la de facilitar la creación de una comunidad universitaria amplia y plural, fundada en unos conocimientos científicos y culturales que sirvan de unión y fomenten la solidaridad. Esta tarea solo se podrá conseguir a través de una vinculación universidad-sociedad que permita un diálogo de saberes al servicio de la justicia social y la profundización democrática. En este sentido, el APS emerge como un enfoque y una herramienta metodológica relevante para co-construir los puentes necesarios desde y hacia la universidad.

Esta vocación social se ve reforzada en 2017 con la firma de un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Madrid para la puesta en marcha de proyectos de ApS⁷, iniciándose así el Grupo ApS de la UNED⁸, y participando activamente en la Jornada de Primavera de ApS de Madrid promovida desde la Alcaldía, en calidad de universidad con sede central en Madrid. Además, también en el curso 2017/18, desde el Centro de Orientación y Empleo (COIE) de la UNED, se impulsó el grupo de trabajo en APS y otras diversas acciones dentro del proyecto “Promoción del aprendizaje-servicio del APS en la UNED” (financiado por el Consejo Social). Un año después, el Rector de la UNED inaugura el I Congreso Europeo de APS en la Educación Superior, organizado por la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pontificia de Comillas y la UNED.

Tales alianzas interinstitucionales constituyen una oportunidad de acción conjunta y colaborativa esencial para llevar a cabo las acciones necesarias para el cumplimiento de la Agenda Renovada de la UE para la Educación Superior, donde se expone la intención de que: “las instituciones de educación superior no sean torres de marfil, sino comunidades de aprendizaje con conciencia cívica conectadas a sus comunidades” (Comisión Europea, 2017). De la misma manera, más recientemente, la Conferencia Ministerial sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), celebrada en Roma el 19 de noviembre de 2020, llamaba a las universidades a adoptar una serie de principios para fortalecer la dimensión social de la Educación Superior (EHEA⁹ Rome Ministerial Conference, 2020).

⁷ Esta colaboración se concreta en 2017 mediante un Convenio marco suscrito entre el Ayuntamiento de Madrid y las universidades madrileñas -y/o con sede en Madrid- para el impulso del Aprendizaje-Servicio y, ya en 2019, con la firma de otro convenio, en este caso en forma de “subvención nominativa”, para la creación y puesta en marcha de la Oficina Universitaria de APS en las universidades madrileñas y/o con sede en Madrid.

⁸ El Grupo de ApS UNED aúna a profesorado de la institución interesado en la aplicación del ApS en los contextos de docencia universitaria, estableciéndose un primer grupo-motor que, después, quedará vinculado a la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio.

⁹ EHEA son las siglas de European Higher Education Area, espacio web: <https://bit.ly/3h1KNMn>

Dicha apuesta queda explicitada también en el Plan Estratégico UNED 2019-2022, el cual se plantea desde la intersección entre tres ejes estratégicos —Educación, Investigación y Transferencia, Gobernanza y Gestión— y tres ejes transversales —Transformación Digital, Internacionalización y Sociedad ODS¹⁰—, además de 15 objetivos estratégicos y 120 actuaciones específicas. En este marco, dentro del Eje 1. Educación y, concretamente, en su objetivo estratégico primero, dedicado a mejorar la experiencia del estudiantado y su empleabilidad, encontramos que la decimoprimer actuación declara la intención de “impulsar el desarrollo de la metodología aprendizaje-servicio en colaboración con facultades y escuelas y centros asociados. Creación de una nueva Oficina Aprendizaje-Servicio” (UNED, 2019, p. 4). Complementariamente, se crea la figura de “delegado del Rector” para coordinar la Oficina Universitaria de ApS¹¹, recientemente puesta en marcha, la cual cuenta con la misión que mostramos en la figura 9.3.



Figura 9.3. Funciones de la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio UNED.

¹⁰ El vigente Plan Estratégico de la UNED se divide en tres ejes basados en las principales funciones de la universidad: educación, investigación-transferencia y gobernanza, que se implementan con otros tanto transversales entre los que se encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como 3er eje transversal. Más información en el espacio web del Observatorio ODS de la UNED: <https://bit.ly/2U1c1uV>

¹¹ Espacio web de la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio de la UNED: <https://bit.ly/3h5hloC>

La iniciativa institucional que hemos descrito y que ha facilitado la incorporación del APS como una propuesta relevante para impulsar la vinculación y el compromiso social de la UNED, ha confluído con el trabajo que venían desarrollando equipos docentes, desde las Facultades y Escuelas de Sede Central, y profesorado-tutor desde los centros asociados repartidos por todo el territorio. De esta manera, podemos afirmar que la institucionalización del ApS en la UNED se está desarrollando mediante un proceso de encuentro y retroalimentación entre equipo rectoral y profesorado, apoyado, a su vez, en alianzas interinstitucionales y recomendaciones de organismos supragubernamentales. Dichas conexiones se están llevando a cabo junto a actores sociales, tales como fundaciones, asociaciones y ONGD's, así como mediante la participación activa en redes regionales estatales, europeas e internacionales de ApS, a través de la formalización de convenios y el establecimiento de colaboraciones puntuales o continuadas, según el caso.

Una de las vías centrales en las que se está manifestando esta confluencia, y a través de la cual se está consiguiendo extender y profundizar en la apuesta por el ApS en una universidad de Educación a Distancia como la UNED, es la convocatoria anual de Proyectos de Innovación Docente por parte del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), en calidad de centro universitario dependiente, actualmente, del Vicerrectorado de Digitalización e Innovación. Dicha convocatoria, orientada a Grupos de Innovación Docente, cuenta con una línea de acción dedicada a la realización y evaluación de proyectos de ApS en asignaturas de Grado y Máster, contando con el acompañamiento de la Oficina de ApS de la UNED. De esta manera, se están llevando a cabo propuestas interesantes que, en muchos casos, logran además articular dos de las características esenciales del modelo UNED: la virtualidad y el anclaje territorial a través de los centros asociados repartidos por el territorio estatal e internacional.

Los aprendizajes que están emergiendo durante este proceso de institucionalización nos han permitido, por ejemplo, realizar contribuciones valiosas al reajuste de los proyectos de ApS virtual a los escenarios sociales generados a partir de la irrupción de la COVID-19, como pudimos reflejar en el trabajo colaborativo "Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19", coordinado desde *European Association of Service-Learning in Higher Education* (EASLHE, 2020), con participaciones del Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana (PALECH), el *European Observatory of Service-Learning in Higher Education* (EOSLHE) y la UNED.

Para terminar, y siguiendo la ya mencionada Rúbrica de Furco (2008) para la autoevaluación de la institucionalización del ApS en la Educación Superior, afirmamos que la UNED se sitúa, en este momento y en términos generales, en un espacio intermedio entre las Etapas: I-*Creación de masa crítica* y II-*Construcción de calidad*. Para una mayor concreción respecto al autodiagnóstico en función de las diversas dimensiones que componen la rúbrica,

sin reflejar las subdimensiones para evitar la saturación del presente texto, presentamos la figura 9.4, como esquema ilustrativo de la situación actual de la UNED, pudiendo observar someramente dónde están los principales retos a abordar.

Encontramos la UNED, entonces, como ejemplo de universidad en la que la iniciativa de parte del profesorado ha confluído, y probablemente se haya retroalimentado, con una apuesta institucional por el APS como propuesta pedagógica y de vinculación. Una apuesta que si bien no se exige desde las normativas estatales, como sí ocurre en el caso de la PUCE, encuentra en la idiosincrasia propia, universidad pública con vocación inclusiva y de servicio social, y en las recomendaciones supranacionales, un impulso para llevar a cabo el proceso de institucionalización del ApS, tal y como hemos visto.

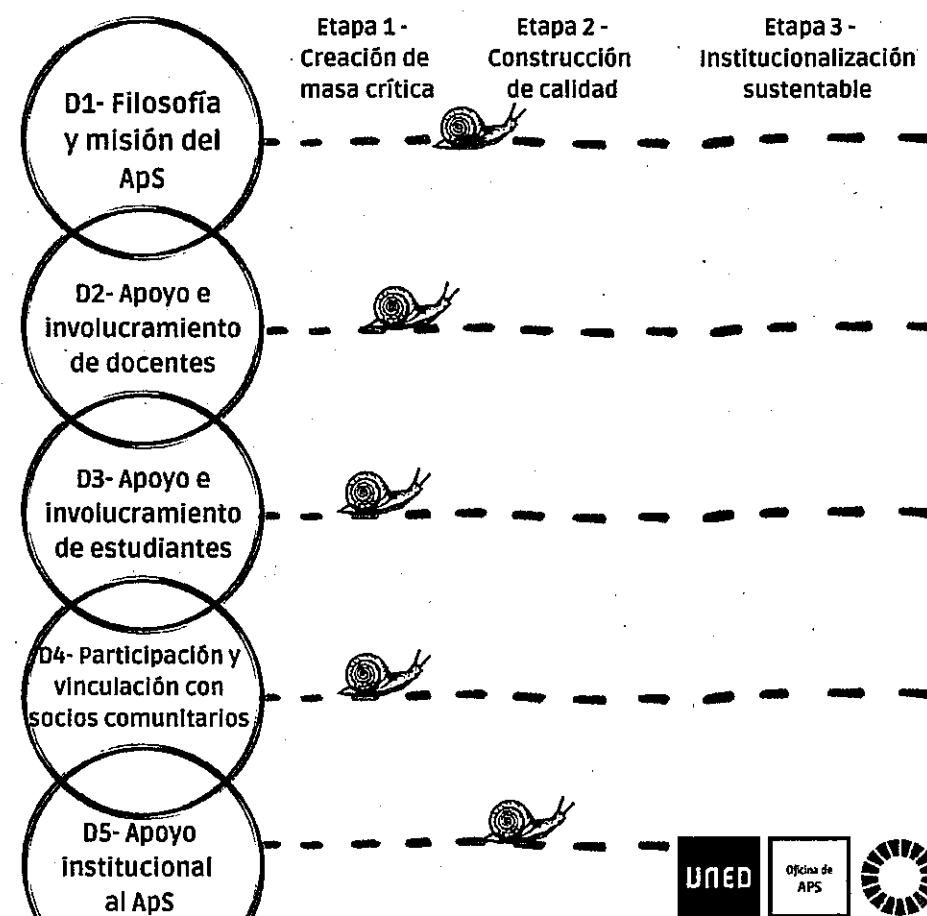


Figura 9.4. Situación de la UNED según la aplicación de la rúbrica de Furco (2008).

Se trata de tejer puentes que reformulen esa imagen de la universidad como "torre de marfil" que flota en los imaginarios, para que progresivamente se vaya difuminando, también, y sobre todo, en la práctica. Pero, como nos muestran los *caracoles* de la figura anterior, aún nos queda recorrido por cubrir para poder afirmar que hemos incorporado institucionalmente el ApS.

En este sentido, necesitamos seguir profundizando en el trabajo de difusión y diálogo en torno al sentido del ApS *dentro* de la UNED, junto al profesorado y al estudiantado. Ello ayudará, a su vez, a lograr una vinculación curricular progresiva en todas las titulaciones, así como a seguir construyendo una definición de ApS relevante para toda nuestra comunidad universitaria.

Los Proyectos de Innovación Docente emergen como una vía interesante para seguir trabajando en esta línea, pero será necesario reforzarlo con la organización de espacios de diálogo, intercambio de experiencias y reflexiones que ahonden en las posibilidades de facilitar aprendizajes vinculados a situaciones y escenarios sociales, donde los servicios desarrollados respondan, críticamente, a los retos planteados por la Agenda 2030. Por otra parte, la vinculación con socios comunitarios aparece como uno de los grandes retos a abordar. De manera complementaria a los convenios que se firmen desde la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio y otras instancias de la Sede Central, quizá los centros asociados repartidos por el territorio estatal e internacional sean uno de los elementos clave para seguir avanzando en la co-creación y sostenimiento de relaciones horizontales entre la universidad y otros agentes sociales que den lugar a agendas de trabajo conjuntas.

En esta línea ya contamos con diversas experiencias en las que los *aprendizajes* y *servicios* se han visto conectados desde el trabajo local en torno a los centros asociados de la UNED¹². De la misma manera, las alianzas con otras universidades interesadas en priorizar el Aprendizaje-Servicio como uno de los enfoques por los que apostar institucionalmente, se ha materializado en los últimos años en nuestra participación en dos acciones clave: la adhesión de la UNED a la "Declaración de Canarias¹³ sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior"^{*} y la creación de la Red Madrileña de Oficinas Universitarias de Aprendizaje Servicio, desde cuyo marco se están impulsando múltiples actividades formativas y de difusión.

Estas y otras estrategias serán útiles para contribuir al avance de esos *caracoles* que observábamos en la figura 9.4, asumiendo, en todo caso, que la institucionalización del ApS no quedará zanjada al cubrir la rúbrica. Más bien deberemos entenderla como un proceso abierto, cambiante e inacabado, sobre todo si queremos evitar caer en estatismos y rigideces procedimentales que

¹² Un trabajo que aportó claridad sobre esta posibilidad fue el Proyecto de Innovación Docente (PID) titulado Ética y viabilidad del trabajo de campo en el territorio aplicado a los TFG y TFM. Problemas y límites en la enseñanza a distancia, coordinado por la profesora M^a Carmen García Alonso en la convocatoria PID 2017.

¹³ <https://blogs.uned.es/aps/declaracion-sobre-aps-en-educacion-superior/>

acaben sirviendo más a los intereses y dinámicas institucionales, que al sentido profundo del servicio a la comunidad correspondiente a la universidad pública, que pasa, en gran medida, por generar relaciones que promuevan transformaciones desde el compromiso con la equidad y la justicia social.

CONCLUSIONES

Finalizamos el capítulo aportando algunas reflexiones que emergen de lo expuesto hasta ahora respecto a los procesos de institucionalización del ApS en las universidades. En primer lugar, debemos destacar la importancia de definir, en cada contexto, el ApS, pues no es lo mismo concebirlo como un enfoque pedagógico con el que toda una institución se encuentre comprometida, que como una metodología, aplicable a ciertas prácticas preprofesionales, que por su particularidad favorecen su aplicación.

Desde nuestra experiencia, afirmamos que las características de este proceso de institucionalización son muy similares entre las universidades a distancia, virtuales o presenciales. Depende más bien de la normativa educativa del momento, de la participación en redes que impulsen este tipo de institucionalización, de la iniciativa de docentes, estudiantado y/o del equipo rector. Las diferencias se encuentran, sobre todo, en la ejecución de los proyectos y tipos de servicios, ya que en las universidades virtuales o a distancia es más probable que sean proyectos *online*, y el servicio, especialmente si se presenta una conectividad precaria y limitada en contextos rurales o urbano marginales, como es el caso de Ecuador, suele plantearse como servicio indirecto, *advocacy* o de investigación.

Por otro lado, la voluntad de los y las docentes emerge como una cuestión fundamental para institucionalizar el ApS desde "dentro". Cuando la exigencia llega desde "fuera", a través de la normativa del momento, no existe la motivación intrínseca necesaria para poner en marcha esta metodología en una institución tan grande y compleja como es la universidad. Es necesario que esté interiorizada por todos los agentes implicados, pero, principalmente, por el equipo docente que guiará la ejecución de los proyectos con un carácter pedagógico y promoverá su institucionalización desde "abajo", comenzando por las aulas, hasta llegar a la universidad en su conjunto, con el apoyo institucional. Esta metodología tiene unas bases filosóficas y de compromiso ético que no pueden ser impuestas, ya que deberían partir del convencimiento de que con el ApS se pueden conseguir mejoras en la sociedad, valorando como significativos, útiles y eficaces los proyectos que se llevan a cabo.

Si bien la rúbrica de Furco (2008) establece una línea base referencial para establecer un proceso continuado de institucionalización de ApS en la educación superior, se sugiere la necesidad de proponer rúbricas específicas para cada universidad, o al menos ajustar el instrumento a las situaciones particulares de cada realidad, atendiendo a su legislación y contexto socioeconómico,

así como a la misión y normativa institucional. La aplicación de esta rúbrica en la PUCE y la UNED nos muestra que ambas universidades se encuentran, de manera general y con matices que ahora señalaremos, entre las Etapas (I) *Creación de Masa Crítica* y (II) *Construcción de Calidad*. Sin embargo, encontramos una diferencia notable cuando analizamos los niveles de logro de cada dimensión de la rúbrica, por tanto, mientras que en la UNED encontramos unas puntuaciones similares en todas ellas, avanzando progresiva y equitativamente en cada una, en la PUCE existe una importante dispersión, resultando necesario analizar cuál es la causa que la provoca.

Los motivos para impulsar la institucionalización del ApS han sido distintos en ambas universidades, lo que hipotéticamente podríamos atribuir a dos motivos en el caso de la PUCE: por un lado, a la exigencia estatal de implementar acciones que vinculen a los estudiantes directamente con la comunidad bajo un reconocimiento crediticio imperativo para su titulación, y, por otro, al apoyo de las autoridades y su interés en la implementación de esta metodología. En cambio, no se ha conseguido implicar de la misma manera a las y los docentes, coincidiendo en una etapa inicial con la UNED, que está ligeramente más aventajada en este sentido, pudiendo deberse a la confluencia entre el interés del profesorado y los planes estratégicos promovidos desde el equipo rectoral para poner en marcha el proceso de institucionalización. Es decir, más que provenir de un requerimiento "externo", el impulso ha procedido de un interés "interno" a la institución.

En ambos casos, PUCE y UNED, la implicación de los socios comunitarios supone también un reto considerable. Las dos universidades se encuentran en contextos que manejan la relación de la universidad con el entorno desde una lógica distinta: la PUCE desde la noción de Vinculación con la Colectividad, enfatizando en el servicio y en las acciones que la universidad desarrolla conjuntamente con sectores rurales o grupos vulnerables y de atención prioritaria, declarados en el artículo 35 de la Constitución, lo que, en ocasiones, conduce al desarrollo de prácticas asistencialistas. Mientras que la UNED lo plantea desde los enfoques de Transferencia¹⁴, conllevando el riesgo de reconocer que la generación y la difusión del conocimiento es unidireccional, es decir, desde la universidad a la sociedad, pudiendo dificultar un verdadero *diálogo de saberes*. Ambas instituciones también manejan el término Responsabilidad Social Universitaria (RSU)¹⁵, relacionado igualmente con la manera en que se comprenderá e insertará el ApS institucionalmente.

El punto de encuentro entre ambas universidades se sitúa en la forma de crear la relación, pues en ambos casos se basa en la firma de convenios o cartas compromiso y el levantamiento de una línea base en el marco de la teoría

¹⁴ Modalidades de transferencia de las y los docentes según la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la UNED: <https://bit.ly/3xUTVJL>

¹⁵ "Para la UNED, 'responsabilidad social' significa ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medioambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos, responsabilizarse, por lo tanto, de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones". Más información en: <https://bit.ly/3qLYVo5>

de proyectos junto a la comunidad/sociedad. Un reto común, será por tanto, retomar las relaciones con los socios comunitarios que hayan podido verse interrumpidas con la irrupción de la COVID-19, así como seguir incidiendo en la necesidad de construir colaboraciones horizontales que permitan aprendizajes y servicios recíprocos, siempre con la equidad y la justicia social como horizonte ético y componente procesual irrenunciable.